

PETA PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM

Ikhtiar Memudahkan Mahasiswa dalam Kajian Pemikiran Pendidikan Islam

Ahmad Muthohar, AR.

Editor
Khairul Saleh


الادارة العالية لجمعية
N U
نهضة العلماء
١٣٤٤
1926

PETA PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM

Ikhtiar Memudahkan Mahasiswa dalam Kajian Pemikiran Pendidikan Islam

PETA PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM

Ikhtiar Memudahkan Mahasiswa dalam Kajian Pemikiran Pendidikan Islam

Ahmad Muthohar, AR.

Editor
Khairul Saleh



RAJAWALI PERS
Divisi Buku Perguruan Tinggi
PT RajaGrafindo Persada
DEPOK

Perpustakaan Nasional: Katalog dalam terbitan (KDT)

Ahmad Muthohar

PETA PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM: Ikhtiar Memudahkan Mahasiswa dalam Kajian Pemikiran Pendidikan Islam/Ahmad Muthohar —Ed. 1, Cet. 1.—Depok: Rajawali Pers, 2021.

xii, 126 hlm., 23 cm.

Bibliografi: hlm. 113

ISBN 978-623-372-050-2

2021.3142 RAJ
Ahmad Muthohar
PETA PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM
Ikhtiar Memudahkan Mahasiswa dalam Kajian Pemikiran Pendidikan Islam

Cetakan ke-1, September 2021

Hak penerbitan pada PT RajaGrafindo Persada, Depok

Editor : Khairul Saleh
Copy Editor : Shara Nurachma
Setter : Eka Rinaldo
Desain Cover : Tim Kreatif RGP

Dicetak di Rajawali Printing

PT RAJAGRAFINDO PERSADA

Anggota IKAPI

Kantor Pusat:
Jl. Raya Leuwinanggung, No.112, Kel. Leuwinanggung, Kec. Tapos, Kota Depok 16456
Telepon : (021) 84311162
E-mail : rajapers@rajagrafindo.co.id http://www.rajagrafindo.co.id

Perwakilan:

Jakarta-16456 Jl. Raya Leuwinanggung No. 112, Kel. Leuwinanggung, Kec. Tapos, Depok, Telp. (021) 84311162. **Bandung**-40243, Jl. H. Kurdi Timur No. 8 Komplek Kurdi, Telp. 022-5206202. **Yogyakarta**-Perum. Pondok Soragan Indah Blok A1, Jl. Soragan, Ngestiharjo, Kasihan, Bantul, Telp. 0274-625093. **Surabaya**-60118, Jl. Rungkut Harapan Blok A No. 09, Telp. 031-8700819. **Palembang**-30137, Jl. Macan Kumbang III No. 10/4459 RT 78 Kel. Demang Lebar Daun, Telp. 0711-445062. **Pekanbaru**-28294, Perum De' Diandra Land Blok C 1 No. 1, Jl. Kartama Marpoyan Damai, Telp. 0761-65807. **Medan**-20144, Jl. Eka Rasmi Gg. Eka Rossa No. 3A Blok A Komplek Johor Residence Kec. Medan Johor, Telp. 061-7871546. **Makassar**-90221, Jl. Sultan Alauddin Komp. Bumi Permata Hijau Bumi 14 Blok A14 No. 3, Telp. 0411-861618. **Banjarmasin**-70114, Jl. Bali No. 31 Rt 05, Telp. 0511-3352060. **Bali**, Jl. Imam Bonjol Gg 100/V No. 2, Denpasar Telp. (0361) 8607995. **Bandar Lampung**-35115, Perum. Bilabong Jaya Block B8 No. 3 Susunan Baru, Langkapura, Hp. 081299047094.

Moto

المحافظة على القديم الصّالح والأخذ بالجديد الأصلح

Artinya:

Memelihara nilai terdahulu yang baik dan mengambil nilai baru yang lebih baik.

[Halaman ini sengaja dikosongkan]

Persembahan

Karya ini penulis dedikasikan

Kepada orang-orang terdekat yang senantiasa memberi spirit untuk terus maju.

Anni Rosydah

Istri tercintaku yang dengan setia menemani penulis di setiap waktu. Hanya dengan ketulusan cintanya, penulis terobsesi menyelesaikan karya ini dengan baik.

Putra-Putri Penulis:

Ardha NZ. Nabila, Fawwaz AA, Khalif N. Karami, & 'Aliyan Kamal Ahmad.

Keluarga Besar Penulis:

Keluarga Besar Bapak Fakhroer Faqih & H. Slamet

Dengan restunya, para orang tua ini selalu memotivasi penulis untuk terus maju.

Segenap civitas akademika IAIN Samarinda

Keluarga Besar Jam'iyyah Nahdlatul Ulama (NU) Kaltim

IKA PMII Kaltim.

[Halaman ini sengaja dikosongkan]

PRAKATA

بسم الله الرحمن الرحيم

Alhamdulillah, merupakan kata terindah sebagai ungkapan rasa syukur mendalam ke hadirat Allah Swt. yang telah memberikan aneka rahmat hidayah-Nya sehingga penulisan Buku *Peta Paradigma Pendidikan Islam* dapat selesai dan hadir di hadapan para pembaca sekalian. Demikian pula, selawat dan salam semoga tetap diberikan kepada Nabi Muhammad Saw., keluarga, sahabat dan para pengikutnya. *Amin ya rabbal a'lamin*.

Merupakan suatu kebanggaan tersendiri bagi kami, atas selesainya penulisan buku ini ini. Selama penulisan, kami berusaha memaksimalkan segenap perhatian, konsentrasi dan segenap kemampuan intelektual yang dimiliki untuk dapat menghadirkan sebuah cara yang mudah dalam mendalami kajian pemikiran pendidikan Islam.

Bagi kami, menghadirkan buku ini dalam rangka memudahkan mahasiswa atau siapa saja dalam memahami peta-peta pemikiran atau paradigma khususnya dalam studi pendidikan Islam.

Penulis menyadari bahwa selama ini mahasiswa menemukan kesulitan dalam mengkaji peta-peta pemikiran atau paradigma seiring banyaknya paradigma-paradigma yang berkembang. Dengan buku ini,

diharapkan para mahasiswa akan bisa lebih mudah dalam memahami peta-peta paradigma yang berkembang dan dapat dengan mudah pula mengontekstualisasikanya dalam studi pendidikan Islam.

Buku yang hadir di hadapan pembaca ini dilandasi beberapa pemikiran bahwa selama ini mahasiswa kesulitan dalam menemukan tipologi-tipologi yang utuh soal pemikiran-pemikiran keislaman khususnya dalam pemikiran pendidikan.

Selanjutnya, penulis harus mengakui bahwa selesainya penulisan buku ini tak lepas dari sentuhan-sentuhan kreatif dan konstruktif berupa ide, pemikiran, informasi, dan bantuan banyak pihak yang secara sukarela membantu penulis selama ini, terutama komunitas dosen di UIN Samarinda.

Atas segenap jasa banyak pihak, penulis hanya dapat membalas dengan iringan do'a, semoga amal saleh mereka diterima dan mendapatkan balasan di sisi Allah Swt. Selain itu, penulis yakin masih banyak pihak yang tidak sempat disebutkan satu per satu. Atas jasa mereka, penulis sekali lagi mengucapkan banyak-banyak terima kasih. Akhirnya, semoga buku ini dapat memberikan banyak manfaat kepada pihak mana saja yang berkesempatan membacanya serta menelaahnya. Sekali lagi, saran-saran konstruktif senantiasa penulis harapkan dari banyak pihak demi perbaikan buku ini.

Samarinda, 2021
Ahmad Muthohar, AR.

DAFTAR ISI

Bagian 1

PROLOG:

Diskursus Peta Paradigma Pendidikan Islam

Diskursus tentang paradigma pendidikan hingga kini tetap menjadi kajian menarik dan *up to date*. Sebab, dalam setiap perkembangannya, pendidikan selalu saja akan mengalami perubahan-perubahan paradigmatik. Perubahan paradigma yang ada sejalan dengan perubahan filsafat yang mendasari setiap paradigma dan paradigma pendidikan manapun tidak dapat lepas dari aliran-aliran filsafat yang menjadi induknya.

Perubahan paradigma pendidikan merupakan aplikasi dari perkembangan aliran filsafat pendidikan. Sementara, perubahan filsafat yang melandasi paradigma pendidikan akan membawa konsekuensi-konsekuensi, baik pada tingkat konseptual maupun tingkat praktis pelaksanaan pendidikan.

Setidaknya terdapat lima aliran dalam kajian filsafat pendidikan, yakni: *Progresifisme, Esensialisme, Perenialisme, Eksistensialisme,* dan *Rekonstruksionalisme* (Zuhairini, *et.al.*, 1995: 20). Filsafat *Progresifisme* menurunkan *gen* pada paradigma liberalisme dan pragmatisme yang menonjolkan aspek manusia sebagai fokus penentu keberhasilan hidup melalui pendidikan (Achmadi, 2005: 3).

Aliran ini, selain menaruh kepercayaan penuh bahwa manusia berkuasa menentukan hidupnya, dan pelaku aktif dalam menentukan nasibnya sendiri tanpa intervensi kekuatan di luar dirinya, juga berciri

menolak segala bentuk otoritarianisme dan absolutisme. Untuk itu, filsafat yang disokong John Dewey ini setidaknya dikonstruksi melalui tiga orientasi; *progress, the present,* dan *praksis*.

Esensialisme merupakan filsafat yang bercirikan *humanisme* yang terbangun dari sintesis aliran *idealisme* dan *realisme*. Sekilas, hampir sepadan dengan aliran pertama, bedanya terletak pada orientasi keduanya. Jika *progresifisme* berorientasi masa depan dan lebih anti kemapanan, karena memandang pendidikan sebagai upaya mengonstruksi terus-menerus pengetahuan manusia menuju ke kesempurnaan, sedang *esensialisme* lebih mempertahankan nilai-nilai yang telah mapan. Aliran ini sebenarnya juga merupakan *counter* atas pola pikir ilmiah dan materialistik abad modern.

Menurutnya, modernitas dipandang berbuah kehampaan spiritual bagi manusia dan bertentangan dengan fitrah manusia, sehingga tujuan utama filsafat ini adalah ketercapaian pada kebahagiaan manusia di dunia dan akhirat. John Lock sebagai tokoh filsafat yang mempunyai andil terhadap kemunculan aliran ini menganggap bahwa aliran ini lebih bernuansa *teistik,* karena menempatkan ruang eksistensi dunia di luar dunia empiris.

Dari karakteristik ini, *esensialisme* bisa dianggap telah menurunkan paradigma fundamentalisme modern. *Perenialisme,* sesuai dengan namanya yang berarti 'abadi' atau 'kekal', beranggapan bahwa modernitas cenderung kering nilai-nilai religiusitas dan mendatangkan problem-problem kemanusiaan baru. Manusia dianggap semakin teralienasi dengan dirinya. Aliran *eksistensialisme* berciri utama mengembalikan eksistensi peradaban manusia yang disinyalir mengalami kepunahan pasca perang dunia kedua.

Dengan demikian, *eksistensialisme* pendidikan dimaksudkan untuk menjawab fenomena kepunahan peradaban manusia akibat keserakahan sekelompok manusia. Sedangkan *rekonstruksionalisme* adalah aliran filsafat yang berusaha membangun peradaban manusia secara dinamis tanpa berhenti pada kemapanan, di samping mengembalikan arti kebebasan manusia sesuai dengan fitrahnya. Bagi pendukung aliran filsafat ini, tatanan dunia baru akan terwujud dengan peradaban baru pula. Aliran ini bisa dikatakan juga merupakan refleksi dan respons atas krisis kemanusiaan di era modern.

Aliran-aliran filsafat pendidikan di atas pada kenyataannya telah melahirkan ragam paradigma. Secara sederhana, ragam paradigma sebagai keturunan filsafat di atas bisa dikategorikan dalam dua tren besar paradigma, yakni fundamentalisme dan liberalisme. Baru, dari keduanya muncul varian-varian yang beragam.

Kategorisasi ini didasarkan pada pemikiran bahwa kemunculan filsafat yang ada, tak lepas dari perdebatan keunggulan dan kelemahan modernitas. Bagi aliran *progresifisme,* modernitas adalah segala-galanya, tetapi bagi *perenialisme,* modernitas dianggap tidak menjamin kebahagiaan hidup, bahkan cenderung mendatangkan problem kemanusiaan.

Istilah paradigma sendiri, sampai sekarang penggunaannya belum baku dan variannya masih cukup banyak. Sebutan paradigma dipakai Thomas Kuhn dalam karyanya, *The Structure of Scientific Revolusion.* Karl Marx, William F. O'neil, Mansour Faqih lebih akrab dengan istilah ideologi (O'neil, 2001: iv).

Immanuel Kant sebagaimana dipakai Kuntowijoyo lebih mengenal istilah Skema Konseptual. Sedangkan Witgenstein biasa menggunakan istilah 'cagar bahasa' (Kuntowijoyo, 1998: 327). Jadi, masih banyak istilah sepadan yang mempunyai makna serupa terhadap pemakaian istilah paradigma, seperti 'pandangan hidup' maupun 'sistem nilai'.

Secara etimologis, dalam bahasa Inggris, *Paradigm* berarti *type of something, model, pattern* (bentuk sesuatu, model, pola). Sedangkan secara terminologis, paradigma berarti *a total view of a problem; a total outlook, not just a problem in isolation.* Paradigma adalah cara pandang atau cara berpikir tentang sesuatu (Khun, 1970; dan Ismail SM. (ed.), 2001: viii). Dalam konteks pendidikan, paradigma merupakan roh dan bingkai konseptual (*conceptual framing)* dari suatu sistem pendidikan itu sendiri.

Bahkan, menurut Neil Postman dalam *The End of Education; Redefining the Value of School* sebagaimana dikutip Tedi Priatna (2004: 19), mengatakan, bahwa tanpa paradigma yang jelas, pendidikan seperti kehilangan 'tuhan-tuhan' untuk disembah. Paradigma merupakan medium narasi yang tak akan pernah berhenti menciptakan sejarah dan masa depan manusia. Tanpa sebuah narasi, hidup tak akan pernah bermakna dan tanpa makna hidup, belajar tak akan pernah memiliki tujuan. Demikian juga, tanpa tujuan, sekolah adalah rumah-rumah tahanan.

Para ahli telah mengklasifikasi banyak ragam paradigma dalam kajian pendidikan kontemporer. Pada pendidikan umum misalnya, paradigma biasanya dikategorikan menjadi dua kelompok besar, yaitu paradigma konservatif dan liberal. Sementara dalam pendidikan Islam, secara umum juga terbagi dua *mainstream* besar, paradigma tradisionalis dan modernis.

Henry Giroux dan Aronowitz misalnya, membagi paradigma atau ideologi pendidikan menjadi tiga aliran: Konservatif, Liberal, dan Kritis. Paulo Freire, Ivan Illich, Erich Fromm sebagaimana disunting oleh Omi Intan Naomi dalam *Menggugat Pendidikan; Fundamentalis, Konservatif, Liberal, Anarkis,* membaginya menjadi empat, yakni Fundamentalis, Konservatif, Liberal, dan Anarkis.

Sedangkan William F. O'neil memetakan menjadi dua kelompok besar. Yakni, ideologi pendidikan yang bersendikan konservatisme meliputi: *Fundamentalisme, Intelektualisme,* dan *Konservatisme*; dan ideologi pendidikan liberal yang meliputi: *Liberalisme, Liberasionisme,* dan *Anarkisme*. Dalam konteks pemikiran keislaman sendiri, Khudori Soleh memetakan kecenderungan dalam lima tren besar, yakni *fundamentalistik, tradisionalistik, reformistik, postradisionalistik,* dan *modernistik* (A. Khudori Soleh, 2003: xv-xxi).

Sementara Masdar F. Mas'udi atas nama Jaringan Islam Emansipatoris (JIE) P3M Jakarta membuat pemetaan menjadi: 1) *Islam skriptualistik, tekstualistik, dan formalistik;* 2) *Islam ideologis;* 3) *Islam modernis;* dan 4) *Islam emansipatoris* (Verdiansyah, 2004: ix-xviii).

Meski, dari masing-masing kelompok besar tersebut memunculkan varian-varian yang beragam. Ragam paradigma pendidikan tersebut, pada gilirannya telah memunculkan ragam implikasi berupa konsep dan teoretisasi tentang paradigma pendidikan seperti pendidikan kritis, pendidikan pluralis, pendidikan demokratis, pendidikan nondikotomik, pendidikan berbasis realitas sosial, dan masih banyak lagi dalam spektrum yang bermacam-macam.

Realitas semacam ini menurut hemat peneliti sangat wajar, sebab paradigma memang bersifat dinamis. Bagi Thomas Kuhn, paradigma sebagai esensi dari realitas yang terlihat berada di 'wilayah tersembunyi' yang bagi sebagian orang tidak mudah untuk diubah karena telah begitu mapan digunakan. Hanya dengan lahirnya krisis dari *normal science* yang

tak dapat dijelaskan oleh paradigma lama, paradigma dapat mengalami pergeseran, perkembangan, pendalaman, bahkan perubahan.

Pergeseran paradigma dapat dilakukan melalui dua cara. *Pertama,* dilakukan secara sadar, sukarela, dan proaktif-antisipatif (*inside-out*). *Kedua,* dilakukan secara paksa atau reaktif *(outside-in)*. Kenyataan ini menunjukkan bahwa paradigma dapat bergeser dan berkembang mengikuti alur pertumbuhan dari sistem sosial-psikologis-spiritual (Gama, 1996: 124-25).

Meski sebuah paradigma sangat memungkinkan terjadi pergeseran bahkan perubahan, namun tetap mensyaratkan adanya nilai-nilai fundamental sebagai basis sumber idealisasi sebuah sistem kehidupan. Hal inilah yang menurut Tedi Priatna disebut fondasi paradigma. Sebuah sistem pendidikan memiliki fondasi paradigma pendidikan tertentu, yang merupakan cerminan falsafah dan pandangan hidup yang dianut sistem pendidikan tersebut. Fondasi paradigma pendidikan ini merefleksikan apa yang menjadi nilai anutan dari sebuah sistem pendidikan.

A. Urgensi Studi Paradigma dalam Pendidikan Islam

Membahas paradigma dalam pendidikan Islam merupakan hal yang sangat penting. Mengkaji pendidikan Islam tak hanya bisa dilakukan dengan melihat apa saja yang bisa ditemukan dalam penyelenggaraan pendidikan Islam, tetapi harus juga melihat dari sistem nilai yang menjadi landasannya dan bagaimana paradigmanya yang dikonstruksi dari sistem nilai tersebut.

Hasan Langgulung (1992: 181) pernah menyatakan bahwa sangat keliru mengkaji pendidikan Islam hanya dari lembaga-lembaga pendidikan yang muncul, kurikulum, apa lagi hanya dari metode mengajar dan melepaskan masalah ideologi Islam. Karena bagaimanapun, Islam telah membawa ideologi tertentu yang sedikit banyak berbeda dengan ideologi lain.

Menurut Ahmad Tafsir (2004: v), pendidikan Islam memuat relasi antara Islam dan pendidikan yang bersifat *organis-fungsional*. Pendidikan difungsikan sebagai alat untuk mencapai tujuan keislaman, dan Islam menjadi kerangka dasar sebagai sistem nilai (*value*) serta fondasi pengembangan pendidikan.

Spektrum berikutnya, sistem tersebut dikembangkan menjadi pemikiran-pemikiran pendidikan Islam. Namun masalahnya, Islam melalui dua *corpus* utamanya, Al-Qur'an dan Al-Sunnah, yang dijadikan rujukan untuk mencari, membuat, dan mengembangkan paradigma berada di ruang dialektika pemahaman, pencitraan, dan penalaran umat. Bahkan, dialektika tersebut berada di berbagai wacana aliran-aliran teologis seperti *kalam* dan *fiqh.* Di samping itu, Islam juga tak dapat lepas dari faktor sosial, budaya, psikis, politis, dan lain-lain yang memengaruhi proses aktualisasi.

Ruang dialektika ini, di wilayah pemikiran Islam disebut *tafsir.* Ditinjau dari sejarah pemikiran, tafsir selalu berkembang seiring dengan derap langkah perkembangan peradaban dan budaya manusia. Menurut Amin Abdullah, tafsir merupakan sebuah hasil dari dialektika antara teks yang statis dan konteks yang dinamis mengalami perkembangan dan perubahan. Hal itu merupakan konsekuensi logis dari diktum yang dianut umat Islam bahwa Al-Qur'an itu *shalih li kull zaman wa makan.* Teks dapat dipahami dengan baik jika para penafsir kitab suci mampu mendialogkan secara kritis, dinamis, dan proporsional (Abdullah dalam Mustaqim, 2003: xi).

Pemahaman seperti ini mempunyai implikasi terhadap lahirnya dinamisasi pemikiran Islam, baik konteks dialektika internal pemikiran intelektual Islam maupun dialektika yang terjadi antara pemikiran Islam dan non-Islam. Memang harus diakui bahwa perjalanan pemikiran Islam berjalan secara dinamis dan berkelanjutan (*countinue), s*ebagaimana dikatakan Samsul Nizar (2002: vii):

> "Kemunculan dan perkembangan tradisi keilmuan, pemikiran, dan filsafat dalam dunia Islam tidak dapat dipisahkan dari lingkungan (peradaban) yang mengitarinya. Kemunculan dan perkembangan bukan suatu yang orisinil dan baru sama sekali tetapi merupakan formulasi baru yang merupakan perpaduan antara kebudayaan dan peradaban yang sudah ada dan *inheren* dalam masyarakat itu dengan kebudayaan dan peradaban baru yang datang".

Dinamisasi pemikiran dalam Islam pada hakikatnya juga merupakan respons atas kemunduran yang dialami dunia Islam baik karena hegemoni Barat berupa imperialisme dan perang peradaban maupun karena kondisi internal umat Islam yang mengalami marginalisasi secara

terus-menerus dalam peradaban dunia, *the marginalization of Islamic world* (Mas'ud, 2002: 3-4).

Kondisi umat Islam yang semacam ini, pada gilirannya telah memunculkan gerakan pembaharuan, modernisasi, atau kebutuhan strategis lainnya dalam rangka menghadapi peradaban global yang kini sedang dipegang oleh Barat. Spirit ini pula yang kemudian banyak mengilhami lahirnya pemikiran Islam dalam pola yang beragam.

Jika diamati lebih jauh, terdapat kecenderungan yang berbeda yang diambil oleh para pemikir dalam dialektika pemikiran Islam. Kecenderungan pertama berpandangan, bahwa untuk mengejar ketertinggalan peradaban yang kini sedang dipegang Barat, maka pola yang diambil, terutama transmisi ilmu pengetahuan harus mengikuti pola yang dikembangkan Barat karena dianggap lebih berhasil membangun peradaban.

Sedang kecenderungan kedua, beranggapan bahwa sah-sah saja mengambil sesuatu yang datang dari Barat untuk mengejar ketertinggalan, namun harus dilandasi oleh nilai universalitas Islam. Hal ini didasari pemikiran bahwa peradaban Barat dibangun di atas ideologi rasional, sekuler, materialisme, dan pragmatisme, serta penyangkalan terhadap wahyu dan etika (Usa [ed.], 1991: 86).[1]

Pola dinamika pemikiran Islam tersebut kemudian menjelma beraneka ragam organisasi dan gerakan keagamaan. Di Indonesia, pola-pola ini tercermin dari organiasi dan gerakan keagamaan seperti: Jamiat Khair (1905); Muhammadiyah (1912); Al-Irsyad (1913); Mathla'ul Anwar (1916); Persatuan Umat Islam (1917); Persatuan Islam (1920); Nahdlatul Ulama (1926); Persatuan Tarbiyah Islamiyah (1926); al-

---

[1]Jika ditilik lebih dalam, munculnya dua pola tersebut sebenarnya bermuara pada perdebatan asumsi terhadap netralitas atau bebas-tidaknya nilai suatu ilmu pengetahuan. Menurut Fazlur Rahman (dalam Hasbullah (ed.), 2000: 57-58), pola pertama beranggapan bahwa ilmu pengetahuan bersifat netral dan penguasaan terhadapnya wajib, meski harus diambil dari Barat. Untuk itu, yang diperlukan adalah penguasaan ilmu pengetahuan itu sendiri oleh kaum Muslimin sebagaimana dalam sejarah Kejayaan Islam Klasik. Sedang pola kedua beranggapan bahwa ilmu pengetahuan itu tidak bersifat netral dan bebas nilai. Betapapun diakui pentingnya transfer ilmu Barat ke dunia Islam, ilmu itu secara tak terelakkan sesungguhnya mengandung nilai-nilai yang merefleksikan *world view* masyarakat yang menghasilkannya, dalam hal ini masyarakat Barat. Sebelum diajarkan dalam pendidikan, ilmu itu harus ditapis terlebih dahulu agar nilai-nilai yang bertentangan dengan Islam bisa disingkirkan (Daud, 1998: 16-17).

Jami'ah al-Wasliyah (1930); Nahdlatul Wathan (1934); dan Dewan Dakwah wal Irsyad (1938) (Noer, 1980: 68-113).

Pola-pola kecenderungan sebagai ranah gerakan juga masuk melalui organisasi-organisasi ekstra kampus di Indonesia seperti HMI (Himpunan Mahasiswa Islam), PMII (Pergerakan Mahasiswa Islam Indonesia), IMM (Ikatan Mahasiswa Muhammadiyah), dan KAMMI (Kesatuan Aksi Mahasiswa Muslim Indonesia); dan lembaga-lembaga swadaya masyarakat (LSM) seperti P3M (Pusat Perhimpunan Pesantren dan Masyarakat), *LKiS* (Lembaga Kajian Islam dan Sosial), JIL (Jaringan Islam Liberal), LSAD (Lembaga Studi Agama dan Demokrasi), *Desantara,* ISIS (*Institute for Sosial and Islamic Studies*), dan Ilham Semarang.

Bahkan, sejak tahun 2000-an lahir beberapa LSM-LSM serupa seperti JIM (Jaringan Intelektual Muhammadiyah), Wahid Institute, Rahima Jakarta, dan masih banyak lagi lainnnya. Ada juga sempat muncul HTI (Huzbut Tahrir Indonesia), dan FPI (Front Pembela Islam), yang pada akhirnya dibubarkan pemerintah dan dinyatakan sebagai organisasi terlarang. Tahap perkembangannya, pemikiran-pemikiran keagamaan tersebut diartikulasikan melalui berbagai program. Salah satunya adalah program pembelajaran dan pendidikan sesuai *mainstream* gerakan keislamannya masing-masing.[2]

Untuk itu, secara umum melakukan studi-studi paradigmatik dan secara khusus dalam konstruksinya dalam pendidikan Islam merupakan sesuatu yang urgen. Studi-studi seperti ini setidaknya memiliki nilai-nilai signifikansi, antara lain:

Pertama, paradigma adalah suatu konstruksi pengetahuan yang memungkinkan bagi manusia untuk memahami realitas kehidupan. Kenyataannya, penyelenggaraan pendidikan Islam sebagai sarana pendewasaan umat dinilai belum menunjukkan hasil yang maksimal.

---

[2]Sejak tahun 1997 misalnya, LKiS menyelenggarakan program "Belajar Bersama Islam Transformatif dan Toleran" di berbagai daerah seperti Yogyakarta, Jawa Tengah, Jawa Barat, dan Jakarta. Bagi mereka, program ini pendidikan "alternatif" bagi kalangan anak muda kritis sebagai salah satu upaya penguatan *civil society* dengan mengembangkan wacana kritisisme baik kepada teks keagamaan, tradisi, dan sebagainya (www.lkis.org). *Desantara* mempunyai program "Madrasah Emansipatoris" yang difokuskan pada "kritik wacana agama", "kritik wacana gender", dan "kritik wacana kebudayaan". Mereka juga mengadakan halaqah-halaqah kebudayaan yang digelar di berbagai kota, diskusi berkala mengenai Pribumisasi Islam.

Hal ini terbukti dari kualitas sumber daya manusia umat Islam yang masih jauh tertinggal dibanding umat lain, mayoritas umat Islam hidup dan tinggal di negara-negara dunia ketiga yang serba keterbatasan. Untuk itu, perlu dicari sebuah konstruksi pengetahuan yang memungkinkan umat Islam bangkit dan mampu menyelesaikan problem-problem kemanusiaannya melalui pendidikan.

Kedua, sebagaimana disinggung di muka, bahwa paradigma bersifat dinamis, sehingga wajar jika kini muncul beraneka ragam paradigma pendidikan yang berupaya mencari konstruksi-konstruksi pengetahuan yang diharapkan dapat mengatasi masalah-masalah keumatan.

B. Telaah Studi-Studi Paradigma Pendidikan Islam

Kajian tentang paradigma pendidikan Islam sejauh ini memang sudah banyak dilakukan oleh para ahli pendidikan, seperti kajian yang dilakukan Muhamin dalam *Paradigma Pendidikan Islam* (Bandung: Rosdakarya, 2001); Abudinata dalam *Paradigma Pendidikan Islam* (Jakarta: Grasindo-UIN Syarif Hidayatullah, 2001); Ismail SM (ed.) melalui *Paradigma Pendidikan Islam* (Semarang: Pustaka Pelajar-IAIN Walisongo, 2001); Munzir Hitami dengan *Mengonsep Kembali Pendidikan Islam* (Riau: Infinite Press, 2004). Demikian juga, Tedi Priatna dengan *Reaktualisasi Paradigma Pendidikan Islam* (Bandung: Pustaka Bani Quraisy, 2004), dan mungkin masih banyak lagi.

Dari beberapa karya tersebut, orientasi kajiannya masih dirasa terlalu luas. Di mana, di antara pembahasannya adalah menjadikan doktrin Al-Qur'an dan Al-Hadis sebagai basis konstruksi paradigma pendidikan Islam seperti paradigma Islam tentang *Human Resources,* metodologi studi Islam, guru, peserta didik, kurikulum, penelitian, evaluasi, institusi pendidikan, dan sebagainya. Selain itu, pembahasannya juga diarahkan pada aktualisasi paradigma tersebut di abad ke-21 dan masa mendatang dan efektivitasnya di sekolah.

Demikian juga, terdapat banyak tawaran-tawaran paradigma pendidikan Islam yang telah disuguhkan para ahli di berbagai karya. Beberapa karya tersebut seperti Abdurrahman Mas'ud dengan *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik; Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Gamamedia, 2002), Achmadi dengan *Ideologi Pendidikan Islam; Paradigma Humanisme Teosentris* (Yogyakarta:

Pustaka Pelajar, 2004), Ali Maksum dan Luluk Yunan Ruhendi juga memaparkan pemikiran-pemikiran paradigma pendidikan melalui *Paradigma Pendidikan Universal di Era Modern dan Postmodern* (Yogyakarta: IRCiSoD, 2004).

Dede Rosyada juga menawarkan model keterlibatan masyarakat dalam penyelenggaraan pendidikan melalui *Paradigma Pendidikan Demokratis* (Jakarta: Kencana, 2004). Tawaran *Paradigma Pendidikan Islam Integratif* juga disampaikan Jasa Ungguh Muliawan dalam terbitan Pustaka Pelajar, Yogyakarta tahun 2004. Syamsul Ma'arif menggagas *Pendidikan Pluralis di Indonesia* (Yogyakarta: Logung Pustaka, 2005). Demikian juga, Muarif dengan *Wacana Pendidikan Kritis* (Yogyakarta: IRCiSoD, 2005).

Tawaran-tawaran paradigma yang banyak dan berbeda-beda tersebut, apalagi sudah dikaitkan dengan masing-masing bahasan atau tema menurut hemat penulis tentu saja sedikit menyulitkan para pengkaji, khususnya mahasiswa dalam memahami peta paradigma keislaman atau pendidikan Islam itu sendiri.

Dengan dasar inilah, penulis memandang penting untuk menghadirkan satu peta terkait dengan beberapa macam paradigma yang berkembang selama ini dalam konteks keislaman secara umum maupun pendidikan Islam secara khusus.

Bagian 2

KONSEP PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM

A. Terminologi dan Karakteristik Paradigma

Secara konseptual, terdapat banyak istilah yang menunjuk makna sama terhadap arti paradigma. Thomas S.Kuhn (1962) adalah tokoh yang diyakini secara luas pertama kali memopulerkan istilah ini sebagai suatu konsep sentral dalam perkembangan sejarah dan filsafat ilmu pengetahuan (sains) sebagaimana diulas dalam bukunya *The Structure of Scientific Revolutions.*[1] Penggunaan istilah paradigma diyakini telah menemukan momentumnya dan cenderung lebih populer di akhir abad 20-an, meski sebenarnya terdapat beberapa istilah lain yang mengandung makna sepadan.

Kuntowijoyo (1998: 327), yang menggunakan istilah 'paradigma' dalam bukunya *Paradigma Islam; Interpretasi untuk Aksi* mengungkapkan bahwa selain 'paradigma' yang identik dan selalu dirujukkan dengan Thomas Kuhn, terdapat istilah 'skema konseptual' yang sering dipakai Immanuel Kant dan Wittgenstein lebih erat dengan istilah 'cagar bahasa'.

Sedangkan pemikir lain seperti Karl Marx dan Karl Mannheim lebih populer dengan *term* 'ideologi'. Dalam kesempatan yang sama, Dedy

[1]Dalam versi Bahasa Indonesia, buku Thomas Kuhn ini telah diterjemahkan oleh Tjun Surjaman dengan judul: *The Structure of Scientific Revolutions; Peran Paradigma dalam Revolusi Sains,* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1989).

Mulyana (2000: 8-9), juga mengidentifikasi istilah-istilah serupa, seperti: prespektif, mazhab pemikiran *(school of thought)*, kerangka teori, kerangka konseptual, kerangka pemikiran, pandangan dunia *(world view)*, model, pendekatan, dan strategi intelektual. Di Indonesia sendiri, istilah-istilah ini familiar sering dipersamakan atau dipertukarkan *(interchangable)* dengan sebutan 'sistem nilai' maupun 'pandangan hidup'.

Dari segi waktu kemunculannya, sebenarnya ideologi terlebih dulu dikenal sebagai sebuah istilah yang dipakai oleh kalangan ilmuwan ketika membicarakan teori ilmu pengetahuan dan sosial daripada paradigma. Penggunaan istilah ideologi yang mulai populer sejak diperkenalkan oleh Destutt de Tracy, filsuf asal Prancis melalui *Ele'ment D' Ideologie* pada tahun 1801 M (Shadily, 1982: 1366), pemakaiannya pun masih tetap relevan hingga saat ini.

Sejumlah pemikir yang erat menggunakan istilah ini antara lain Karl Marx (1818-1883) dengan *The German Ideology* (London: Lawrence & Wishart, 1970) dan Karl Mannheim (1893-1947) seperti dalam bukunya *Ideology and Utopia* (London: Routledge & Kegan Paul, 1936); DanielBell dengan *The End of Ideology* (New York: Free Press, 1960); Sargent dengan *Contemporary Political Ideologies;* Alastair C. MacIntyre dalam *Against the Self Images of the Age* (New York: Shocken Books, 1971).

Istilah ideologi juga banyak menghiasi cakrawala keilmuan di Indonesia baik oleh para pemikir yang karyanya telah dialihbahasakan ke Indonesia seperti Paulo Freire, Ivan Illich, Eric Fromm dalam *Pendidikan yang Membebaskan* (Jakarta: Melibas, 2000) dan *Pendidikan: Kegelisahan Sepanjang Zaman: Pilihan Artikel Basis*, (Yogyakarta: Kanisius, 2001); William F. O'neil yang diantarkan Mansour Faqih dalam *Ideologi-Ideologi Pendidikan* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001); juga John B. Thompson melalui *Analisis Ideologi; Kritik Wacana Ideologi-Ideologi Dunia* (Yogyakarta: IRCiSoD, 2003); maupun oleh ilmuwan pribumi seperti karya Achmadi, *Ideologi Pendidikan Islam* (Yogyakarta, Pustaka Pelajar, 2005); dan mungkin masih banyak lagi.

Namun, istilah paradigma yang mempunyai terjemahan sederhana sebagai sebuah cara pandang, terasa lebih familiar di kalangan ilmuwan pribumi (Baca: Indonesia) terutama dalam bidang pendidikan.[2]

---

[2]Penggunaan istilah paradigma lebih populer digunakan para akademisi Indonesia, terutama dalam bidang pendidikan, meski terkadang dalam waktu yang

Dari sejumlah hasil studi, etimologi paradigma biasa dikatakan berasal dari bahasa Inggris, *Paradigm* yang mempunyai arti *type of something, model, pattern* (bentuk sesuatu, model, pola). Dalam kamus filsafat, paradigma biasa diartikan dari gabungan dua kata dari bahasa Yunani, *para* dan *dekynai* yang berarti memperlihatkan model, contoh, arketipe, atau bentuk ideal).

Secara terminologis, paradigma dimaknai secara sederhana sebagai *a total view of a problem; a outlook, not just a problem in isolation,* yakni suatu cara pandang atau cara berpikir tentang sesuatu (Ismail S.M (ed.), 2001: viii). Dalam konteks ini, Andreas Harefa (2000) mengaitkan paradigma sebagai suatu cara pandang atau berpikir dengan sikap dan perilaku.

Menurutnya, paradigma diilustrasikan sebagai sebuah fondasi sebuah bangunan. Besar dan tingginya sebuah bangunan ditentukan seberapa kuat, lebar, dan dalam fondasinya. Sikap adalah kerangka dari suatu bangunan yang bertumpu di atas fondasi, sedangkan perilaku merupakan bangunan yang tampak oleh mata fisik. Paradigma sebagai fondasi dan sikap sebagai kerangka, keduanya tak terlihat oleh mata fisik (tersembunyi). Sedangkan perilakulah yang dapat dilihat oleh orang lain (Harefa, 2000: 86-89).

Demikian pula, Andreas Harefa sebagaimana dikutip Tedi Priatna (2004) dalam *Reaktualisasi Paradigma Pendidikan Islam,* juga mengilustrasikan pembahasan paradigma dengan sebuah 'kacamata'. Paradigma adalah bingkai *(frame)* kacamata, sementara lensanya *(glass)* adalah sikap. Keduanya digunakan untuk dapat melihat dunia sekitar. Meski demikian, lensa (baca: sikap) sangat dimungkinkan kabur, kotor dan tidak sesuai lagi dengan ukuran plus-minus mata pemakainya. Sedangkan lensa sendiri terbingkai oleh *frame* kacamata (Baca: paradigma) (Priatna, 2004: 6).

---

sama, mereka juga memakai istilah ideologi, sistem nilai, dan sebagainya. Mereka antara lain: Kuntowijoyo, *Paradigma Islam*, (Bandung: Mizan, 1998); Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001); Abuddin Nata, *Paradigma Pendidikan Islam* (Jakarta: Grasindo, 2001); Andrias Harefa, *Mengasah Paradigma Pembelajar*, (Yogyakarta, Gradien, 2003); Tedi Priatna, *Reaktualisasi Paradigma Pendidikan Islam*, (Bandung: Pustaka Bani Quraisy, 2004); Ali Maksum dan Luluk Yunan Ruhendi, *Paradigma Pendidikan Universal*, (Yogyakarta, IRCiSoD, 2004); Ismail, ed., *Paradigma Pendidikan Islam*, (Yogyakarta, Fak. Tarbiyah IAIN Walisongo Semarang- Pustaka Pelajar, 2001); Moh. Shofan, *Pendidikan Berparadigma Profetik*, (Yogyakarta, IRCiSoD, 2004); Dede Rosyada, *Paradigma Pendidikan Demokratis*, (Jakarta: Kencana, 2004); dan mungkin masih banyak lagi.

Dengan demikian, paradigma bukanlah sikap dan sebaliknya, tetapi keduanya membutuhkan kesesuaian untuk dapat melihat dan menentukan akurasi ketepatan pandangannya.

Dalam prespektif filsafat, paradigma bukan sekadar dimaknai sebagai suatu cara pandang atau berpikir, tetapi ia memiliki relasi terhadap suatu teori dan metodologi ilmu pengetahuan. Paradigma bukan sekadar cara memandang sesuatu, tetapi dalam konteks ilmu pengetahuan, paradigma dipahami sebagai model, pola, maupun bentuk-bentuk ideal yang bisa digunakan untuk memandang dan menjelaskan sebuah fenomena.

Paradigma juga dimengerti sebagai totalitas premis-premis teori dan metodologi yang bisa menentukan atau mendefinisikan studi dan praktik ilmiah secara konkret, sekaligus sebagai dasar untuk menyeleksi dan memecahkan problem-problem riset (Bagus, 1996: 779).

Alur pemikiran filsafat seperti inilah yang dipilih Thomas S.Kuhn (1989) dalam memaknai paradigma, sebagaimana dalam karya monumentalnya *The Structure of Scientific Revolutions* yang menjadi rujukan utama dalam setiap pembahasan tentang paradigma. Menurutnya, paradigma merupakan model dan pola pencapaian-pencapaian ilmu pengetahuan yang dominatif dan sangat berpengaruh dalam sebuah periode tertentu, atau sering diistilahkan dengan periode *normal sains* (Kuhn, 1989: 10, 22). Dengan demikian, paradigma dapat dimaknai sebagai sebuah pandangan mendasar tentang apa yang menjadi pokok persoalan *(subject metter)* dari suatu cabang ilmu.

Konsepsi Thomas S.Kuhn tentang paradigma berawal dari adanya pandangan tentang realitas perkembangan ilmu pengetahuan (sains). Pandangan Thomas S.Kuhn sebagaimana juga diulas George Ritzer (2002) dalam *Sociology:A Multiple Paradigm Science,* dilatarbelakangi kritik atas asumsi umum di kalangan ilmuwan bahwa perkembangan dan kemajuan ilmu pengetahuan terjadi secara kumulatif melalui penerbitan buku-buku teks.

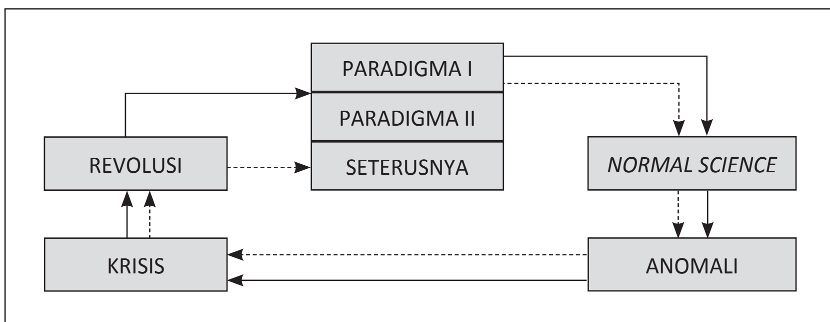
Padahal menurutnya, sementara kumulatif memainkan peranan dalam perkembangan ilmu pengetahuan, sebenarnya terjadi perubahan-perubahan utama dan penting dari ilmu pengetahuan itu sebagai akibat dari reaksi yang revolutif. Ilmu pengetahuan dalam kurun waktu tertentu didominasi oleh suatu paradigma tertentu dan dominasi

tersebut menciptakan suatu periode kumulatif di mana para ilmuwan bekerja dan mengembangkan paradigma yang sedang berpengaruh sehingga menciptakan sebuah kondisi *normal science,* yakni periode akumulasi ilmu pengetahuan.

Secara agak ringkas, evolusi sains menurut Kuhn melalui beberapa fase: 1) paradigma; 2) *normal science*; 3) *anomalies*; 4) *crisis*; 5) revolusi; dan 6) paradigma baru. George Ritzer untuk memperjelas fase-fase ini, telah menggambarkannya dalam bentuk skema sebagai berikut (Ritzer, 2002: 3-4):

Paradigma I → *Normal Science* → *Anomalies* → *Crisis* → Revolusi → Paradigma II

Secara agak detail, Tedi Priatna (2004:5) juga membuat model perkembangan ilmu pengetahuan Kuhn ini dalam bentuk gambar di bawah ini:



Dalam teori perkembangan ilmu pengetahuan Kuhn, oleh Ritzer (2002) yang juga diikuti Tedi Priatna (2004) digambarkan bahwa pada tahap awal, sebuah ilmu pengetahuan dalam suatu kurun tertentu akan didominasi oleh satu paradigma.

Kondisi ini akan terakumulasi dalam suatu periode, yang kemudian disebut dengan istilah *normal science,* yakni sebuah periode di mana para ilmuwan bekerja dan mengembangkan ilmu pengetahuan dengan paradigma yang sedang berpengaruh dan fenomenal. Namun, dalam fase berikutnya, para ilmuwan tak dapat mengelakkan pertentangan dari penyimpangan-penyimpangan atau ketidaksesuaian-ketidaksesuaian antara teori-teori dengan realita, sehingga menciptakan kebuntuan dan paradigma yang ada tak bisa memberikan penjelasan terhadap persoalan yang timbul secara memadai. Kondisi ini diistilahkan dengan *anomali*.

Karena anomali-anomali yang memuncak, menyebabkan dan mendorong terjadinya krisis dan paradigma yang ada mulai dipertanyakan signifikansi dan validitasnya. Selanjutnya, krisis yang serius akan menciptakan revolusi sebagai sebuah perubahan besar dalam ilmu pengetahuan, di mana sebuah paradigma baru muncul untuk menyelesaikan persoalan yang dihadapi oleh paradigma sebelumnya. Dengan demikian, paradigma lama mulai menurun pengaruhnya dan digantikan paradigma baru yang lebih dominan.

Dari siklus tersebut, dapat dimengerti bahwa karakter sebuah paradigma adalah dinamis. Suatu paradigma dapat mengalami pergeseran, perkembangan, pendalaman, bahkan perubahan. Andreas Harefa (2000: 86-89) bahkan berpendapat bahwa setidaknya terdapat dua cara, sebuah paradigma mengalami pergeseran. *Pertama,* dilakukan secara sadar, sukarela, dan proaktif-antisipatif; dan *kedua,* dilakukan secara paksa atau reaktif *(outside-in)*.

Dalam skala yang agak luas, Samsul Nizar (2002: vii) membenarkan karakter ini. Bahwa kemunculan dan perkembangan tradisi keilmuan, pemikiran, dan filsafat tidak dapat dipisahkan dari lingkungan (peradaban) yang mengitarinya. Kemunculan dan perkembangan bukan suatu yang orisinil dan baru sama sekali tetapi merupakan formulasi baru yang merupakan perpaduan antara kebudayaan dan peradaban yang sudah ada dan inheren dalam masyarakat itu dengan kebudayaan dan peradaban baru yang datang.

Meski Thomas S. Kuhn telah meletakkan fondasi konsepsi paradigma, namun penjelasannya masih terasa umum dan belum menunjukkan pengertian yang rinci, terkait dengan suatu disiplin ilmu pengetahuan.

Definisi agak rinci baru dimengerti dari Robert Friedrich, tatkala menganalisis paradigma dalam perkembangan sosiologi. Menurut Robert Friedrich yang dikutip George Ritzer (2004: 6), paradigma adalah suatu pandangan mendasar dari suatu disiplin ilmu tentang apa yang menjadi pokok persoalan *(subject matter)* yang seharusnya dipelajari *(a fundamental image a dicipline has of its subject matter)*. Berangkat dari definisi ini, kemudian semakin diperjelas oleh George Ritzer, bahwa paradigma merupakan pandangan mendasar dari seorang ilmuwan tentang apa yang menjadi pokok persoalan yang semestinya dipelajari oleh suatu cabang ilmu pengetahuan (Ritzer, 2004: 6-7).

Menurut Friedrich dan Ritzer, terdapat sebuah pemahaman bahwa objek paradigma adalah sesuatu yang menjadi pokok persoalan dalam satu cabang ilmu. Paradigma membantu merumuskan apa yang harus dipelajari, persoalan-persoalan yang harus dijawab, dan cara menjawabnya, serta aturan-aturan dalam menginterpretasikan informasi yang dikumpulkan dalam rangka menjawab persoalan tersebut.

Selain itu, paradigma juga merupakan konsensus terluas yang terdapat dalam suatu cabang ilmu pengetahuan yang membedakan antara komunitas ilmuwan atau subkomunitas yang satu dengan lainnya. Paradigma menggolongkan, merumuskan, dan menghubungkan eksemplar, teori-teori, metode, serta seluruh pengamat yang terdapat dalam metode itu.

Dari penjelasan tersebut, dapat dimengerti bahwa dalam satu cabang ilmu pengetahuan tertentu, sangat dimungkinkan terdapat beberapa paradigma. Artinya, dimungkinkan terdapat beberapa komunitas yang masing-masing berbeda dalam titik tolak pandangannya tentang suatu pokok persoalan dalam cabang disiplin ilmu pengetahuan yang bersangkutan. Bahkan, dalam suatu komunitas tersebut, dimungkinkan pula terdapat beberapa subkomunitas yang berbeda pandangannya tentang *subject matter,* teori, metode, serta perangkat-perangkat dalam mempelajari objek studi.

Perbedaan-perbedaan paradigma dalam memandang suatu persoalan dalam suatu disiplin ilmu, dijelaskan lebih jauh oleh George Ritzer (2004; 7-8), setidaknya disebabkan oleh tiga faktor. *Pertama,* karena dari semula pandangan filsafat yang mendasari pemikiran ilmuwan tentang apa yang semestinya menjadi substansi dari cabang ilmu yang dipelajarinya berbeda.

Dengan demikian, asumsi dan aksiomanya menjadi berbeda antara kelompok ilmuwan satu dengan kelompok lainnya dalam cabang ilmu yang bersangkutan. *Kedua,* sebagai konsekuensi logis dari perbedaan filsafat yang mendasari, maka teori-teori yang dibangun oleh masing-masing komunitas berbeda.

Konsekuensi dari faktor ini adalah biasanya masing-masing komunitas bukan saja akan mempertahankan validitas teorinya, tetapi berusaha mencari titik lemah teori dari komunitas lainnya. *Ketiga,* metode yang dipergunakan untuk memahami substansi ilmu itu juga

berbeda di antara komunitas tersebut. Dari perbedaan inilah, masing-masing komunitas berusaha melakukan dominasi dari paradigma yang dianut masing-masing. Di wilayah inilah, awal mula terjadi pergulatan pemikiran dalam satu disiplin ilmu tertentu.

George Ritzer (2004: 107), juga menambahkan bahwa perbedaan paradigma dalam suatu disiplin ilmu tertentu bukanlah merupakan suatu ancaman. Hal ini karena beberapa jaminan: 1) jarang terjadi suatu ilmu didominasi oleh satu paradigma saja; 2) meskipun paradigma menyatakan mampu menyelesaikan segenap persoalan, namun pendekatannya hanya cocok untuk aspek tertentu saja; dan 3) meski terjadi fanatisme oleh suatu komunitas paradigma dalam mempertahankan validitas teorinya, namun sampai sekarang belum terlihat langkah-langkah berarti ke arah pengembangan paradigma tunggal. Komitmennya masih terbatas pada ketetapan dan memenangkan terhadap paradigma yang dianut, belum sampai ke arah pengembangan pemikiran yang lebih luas dalam satu disiplin ilmu tertentu.

Guna melengkapi penjelasan tentang konsepsi paradigma, Margaret Masterman (1970) dalam bukunya *The Nature of Paradigm; Criticism and the Growth of Knowlwdge* membagi tipe-tipe paradigma menjadi tiga tipe:

1) Paradigma Metafisik *(metaphisical Paradigm)*. Dalam tipe ini, paradigma dipahami sebagai sesuatu yang mempunyai sifat: a) menunjukkan sesuatu yang ada, termasuk sesuatu yang tidak ada yang menjadi pusat perhatian dari suatu komunitas ilmu pengetahuan; b) menunjuk kepada komunitas ilmuwan tertentu yang memusatkan perhatian terhadap penyelidikan sesuatu yang ada; dan c) menunjuk pada ilmuwan yang berharap menemukan sesuatu yang ada yang menjadi pusat disiplin ilmu mereka. Dengan sifat-sifat yang demikian, paradigma diharapkan dalam menemukan yang oleh Kuhn disebut sebagai *exemplar,* yaitu hasil penemuan ilmu pengetahuan yang diterima secara umum.
2) Paradigma Sosiologi *(Sociological Paradigm)*. Yakni, sebuah paradigma mempunyai tipe sebagai hasil-hasil perkembangan ilmu pengetahuan yang bisa diterima secara umum oleh komunitas atau subkomunitas.
3) Paradigma Konstruk *(Construct Paradigm)*. Yakni, paradigma yang bertipe sebagai konsep. Dengan demikian *scope*-nya lebih sempit dari dua paradigma di atas (Masterman, 1970: 58-89).

Dari penjelasan ini, maka dapat ditarik 'benang merah' tentang konsepsi dan karakteristik paradigma. Paradigma secara sederhana dapat dipahami sebagai suatu bentuk, model, cara maupun pola pandang atau pola berpikir tentang sesuatu.

Dalam konteks keilmuan, paradigma merupakan suatu bentuk, cara, model, ataupun pola memandang dan mengetahui dari suatu disiplin ilmu tertentu tentang sebuah pokok persoalan *(subject matter)* yang seharusnya dipelajari. Paradigma juga dapat dipahami sebagai model pandangan mendasar dari seorang ilmuwan tentang apa yang menjadi pokok persoalan yang semestinya dipelajari dari suatu cabang ilmu pengetahuan tertentu.

Berangkat dari pengertian dan penjelasan di atas, maka sebuah paradigma mempunyai karakteristik-karakteristik, antara lain:

1. Paradigma merupakan bentuk, model, cara, dan pola memandang dan mengetahui tentang sesuatu persoalan dalam suatu cabang disiplin ilmu tertentu. Dengan begitu, suatu cara berpikir sebuah paradigma adalah tentang suatu pokok persoalan dalam sebuah disiplin ilmu tertentu.
2. Paradigma memuat sebuah totalitas premis-premis teori, eksemplar dan metodologi yang bisa menentukan atau mendefinisikan studi dan praktik ilmiah secara konkret dalam suatu cabang ilmu pengetahuan tertentu. Totalitas tersebut merupakan sebuah konsensus dari suatu cabang ilmu yang dapat membedakan suatu komunitas atau subkomunitas yang satu dengan lainnya. Sehingga, dimungkinkan dalam satu cabang disiplin ilmu tertentu terdapat beberapa paradigma, sebagai akibat perbedaan dari titik tolak pandangannya komunitas-komunitas atau sub-subkomunitas tentang persoalan yang dipelajari.
3. Paradigma bersifat dinamis, sehingga memungkinkan terjadinya pergeseran dan perubahan paradigma dalam suatu cabang ilmu. Hal ini karena karakter paradigma yang mengikuti alur dari *normal science*, anomali, krisis, revolusi hingga memunculkan paradigma yang lebih baru.
4. Perbedaan sebuah paradigma ditentukan oleh perbedaan pandangan filsafat dari suatu komunitas cabang ilmu pengetahuan tentang sebuah pokok persoalan yang sedang dipelajari. Perbedaan

pandangan filsafat juga mendorong upaya dominasi validitas paradigma yang sedang dipegang.

5. Paradigma dapat berbentuk paradigma metafisik *(metaphisical Paradigm),* paradigma sosiologi *(Sociological Paradigm),* maupun paradigma konstruk *(Construct Paradigm)*.

Saat ini, istilah paradigma yang bermula dan berkembang dalam tradisi pemikiran ilmiah, penggunaannya telah melebar dalam setiap dimensi kehidupan. Mulai dari tradisi ilmiah merembet ke dimensi sosial, politik, agama, budaya, termasuk pendidikan.

Bahkan, Fritjof Capra (2001) dalam *The Web of Life; A New Synthesis of Mind and Matter,* mengungkapkan bahwa untuk menganalisis transformasi kultural, definisi Kuhn tentang paradigma telah terjadi modifikasi dari paradigma ilmiah kepada paradigma sosial, yaitu sebuah konstelasi konsep-konsep, nilai-nilai, persepsi-persepsi, praktik-praktik yang digunakan bersama oleh sebuah komunitas dan membentuk visi tertentu atas realitas yang merupakan basis bagi cara komunitas tersebut mengatur dirinya (Capra, 2001: 15).

Dari rembesan penggunaan istilah paradigma ini, betapa telah menunjukkan bahwa paradigma telah memasuki dunia determinasi sosio-kultural yang sedang menggejala. Hampir tidak ada satu pun ruang kehidupan manusia yang tidak bisa tersentuh oleh paradigma.

Fenomena seperti ini juga mencitrakan paradigma bukan lagi menjadi sesuatu yang 'sakral', sesuatu yang tidak hanya bisa didekati oleh kalangan ilmuwan *an sich,* melainkan setiap komunitas masyarakat dan sub-subnya dapat menjadikan pandangan mendasarnya terhadap suatu objek persoalan dengan sebuah paradigma.

Hal senada diungkapkan oleh Patton, bahwa paradigma tertanam kuat dalam sosialisasi para penganut dan praktisinya; paradigma menunjukkan kepada praktisinya apa yang penting dan masuk akal dan absah (Patton, 1997:37).

Realita seperti ini disinyalir telah menjadi faktor pendorong penggunaan istilah paradigma sering kali diidentikkan dan dipertukarkan dengan beberapa istilah di awal, seperti ideologi, perspektif, kerangka konseptual, kerangka teori, mazhab pemikiran, sistem nilai, pandangan hidup, dan berbagai istilah lain. Hal ini harus disadari, bahwa penggunaan beberapa istilah yang berbeda ada kalanya untuk menyebut

pengertian yang sama, meski terkadang perbedaan istilah juga secara otomatis menunjuk pengertian yang berbeda pula.

Dalam konteks ini, penggunaan istilah paradigma sebagaimana konsepsi dan karakteristiknya telah dijelaskan di muka, dipakai karena dinilai lebih komprehensif, dari sekadar sistem ide yang diyakini oleh sebuah komunitas dalam melihat pokok persoalan, melainkan juga memuat teori, metodologi, dan praktik-praktik dalam mengkaji pokok persoalan dalam tradisi ilmiah suatu disiplin ilmu tertentu. Meski demikian, di saat yang sama penggunaan istilah selain paradigma tidak dapat dinafikan, karena mengandung pengertian yang sama dan relevan walaupun sebenarnya memiliki titik tekan yang berbeda.

Istilah ideologi misalnya, sangat memungkinkan dipersamakan dengan istilah paradigma. Ideologi yang dari bahasa Yunani, *idea* (raut muka atau perawatan) dan *logos* (pengetahuan) mempunyai kesamaan arti dengan paradigma sebagai sistem ide untuk dijadikan cara berpikir dan memandang suatu pokok persoalan dalam suatu komunitas.

Menurut falsafah Plato (427-347 SM), ideologi diartikan sebagai suatu konsep, suatu terapan (*persep*), serta kenyataan yang lebih mendalam daripada kesan yang tampak (Collison, 2001: 26-31). Sedangkan Filsuf Jerman, George Wilhelm, Friedrich Hegel (1770-1831) mengartikannya sebagai pengetahuan tentang ide, yakni makna dan penciptaan segala benda yang berkembang menurut logika murni melalui tiga tahap: objektif, subjektif, dan mutlak.

Pencetus awal istilah ideologi, Destutt de Tracy (Fisuf Prancis) dalam *Ele'ment D' Ideologie* (1801) juga memaknai ideologi sebagai suatu ilmu pengetahuan yang mempelajari berbagai gagasan (*idea*) manusia serta kadar kebenarannya, yang kemudian pengertiannya meluas sebagai keseluruhan pemikiran, cita rasa serta segala upaya–lebih-lebih dalam bidang politik–diartikan sebagai falsafah hidup maupun pandangan dunia (*Weltanschaung*) (Shadily, 1982: 1366).

Kesamaan pengertian yang sama antara paradigma dan ideologi, juga terlihat dari definisinya dalam *Kamus Besar Bahasa Indonesia,* bahwa ideologi merupakan kumpulan konsep bersistem yang dijadikan asas pendapat (kejadian) yang memberikan arah dan tujuan untuk kelangsungan hidup. Atau lebih sederhana lagi ideologi merupakan cara berpikir seseorang atau golongan (Ali, 1994: 366).

Karakteristik yang sama juga ditunjukkan C. Mac Intyre yang dikutip William F. O'nei (2001:32) bahwa ideologi selalu mempunyai karakter:

> "*Pertama* adalah bahwa ideologi berupaya untuk menggambarkan karakteristik-karakteristik umum tertentu alam, atau masyarakat, atau kedua-duanya, karakteristik-karakteristik yang tidak hanya dalam tampilan-tampilan tertentu dari dunia yang sedang berubah, yang hanya bisa diselidiki lewat pengkajian empiris…; *kedua* adalah adanya perhitungan tentang hubungan tentang antara apa yang dilakukan dengan apa yang seharusnya dilakukan, keterkaitan antar hakikat dunia dengan hakikat moral, politik, dan panduan-panduan perilaku lainnya. Artinya...sebuah alat perumus dalam sebuah ideologi (adalah) ia tidak hanya sekadar memberi tahu kita tentang bagaimana dunia ini sebenarnya, dan bagaimana kita mesti berperilaku, melainkan ia berkenaan dengan arah yang diberikan oleh yang satu terhadap yang lain. Ia melibatkan sebuah kepedulian, entah itu tersirat atau terang-terangan, terhadap status pernyataan-pernyataan tentang aturan-aturan moral serta pernyataan - pernyataan yang mengungkapkan penilaian (evaluasi)...; *ketiga,* ideologi tidaklah hanya dipercayai oleh anggota-anggota kelompok sosial tertentu, melainkan diyakini sedemikian rupa sehingga ia setidak-tidaknya merumuskan sebagian keberadaan (eksistensi) sosial bagi mereka…konsep-konsepnya tertanam di dalam, dan keyakinan-keyakinannya dijadikan syarat oleh sebagian dari tindakan serta transaksi ini: yakni penampilan yang mencirikan kehidupan sosial kelompok tertentu".

Demikian juga, pengertian yang diberikan Sargent dalam bukunya, *Contemporary Political Ideologies* (*Ideologi-ideologi Politik Kontemporer*) yang dikutip William F. O'nei (2001:33) memperjelas definisi ideologi:

> "Sebuah ideologi adalah sebuah sistem nilai atau keyakinan yang diterima sebagai fakta atau kebenaran oleh kelompok tertentu. Ia tersusun dari serangkaian sikap terhadap berbagai lembaga atau proses masyarakat. Ia menyediakan sebuah potret dunia sebagaimana adanya dan sebagaimana seharusnya dunia itu bagi mereka yang meyakininya. Dan dengan melakukan itu, ia mengorganisir kerumitan atau kompleksitas yang besar di dunia menjadi suatu yang cukup sederhana dan bisa dipahami. Derajat organisasi atau penataan itu, juga penyederhanaannya yang tampak dalam potret tadi, cukup bervariasi dari ideologi satu

ke ideologi lain; dan semakin meningkatnya kompleksitas dunia membuat potret tadi jadi kabur. Di saat yang sama, potret dasar yang disediakan oleh ideologi tampaknya tetap cukup mapan dan konstan".

Meski terdapat kesamaan antara paradigma dan ideologi sebagai sama-sama sistem ide, pemikiran, gagasan, dan cita rasa yang diterima dan diakui kebenarannya oleh anggota komunitas masyarakat sebagai sistem sosial. Keduanya juga menuntut suatu pilihan tegas yang membawa komitmen untuk mewujudkannya.

Namun terdapat titik tekan yang berbeda antara keduanya. Penggunaan ideologi dalam perkembangan sosialnya lebih sarat dengan konotasi politis, sedangkan paradigma lebih bersifat transformasi sosio-kultural dalam satu disiplin ilmu tertentu.

Hal ini diakui oleh Jorge Larrain (1997) dalam *Konsep Ideologi*, bahwa ideologi adalah satu dari sekian konsep yang paling *ekuivokal* (meragukan) dan *elusif* (sukar ditangkap) yang terdapat dalam ilmu-ilmu sosial; bukan karena beragamnya pendapat teoretis, tetapi karena ideologi adalah konsep yang sarat dengan konotasi politis yang digunakan secara luas dalam kehidupan sehari-hari dengan makna yang beragam (Larrain, 1997: 1).

Konotasi politis dari ideologi juga terlihat dari intensitasnya digunakan dalam *term-term* kekuasaan negara. Makanya, kandungan paradigma berupa keyakinan-keyakinan atau gagasan yang ditaati oleh suatu kelompok, kelas sosial, bangsa, atau ras tertentu (Syari'ati: 1989: 71).

Istilah sama lain adalah pandangan hidup. Kesamaan tersebut terletak pada perwujudannya sebagai sebuah orientasi dasar dan norma-norma dalam kehidupan manusia yang menjadi pedoman dan pegangan bagi seseorang dalam melangkah dan bertindak. Namun, pandangan hidup terasa lebih global dan tidak bersifat eksplisit, sedangkan ideologi maupun paradigma memberikan orientasi yang lebih eksplisit, lebih terarah dalam sistem masyarakat dalam setiap aspeknya dengan cara dan penjelasan yang lebih logis dan sistematis.

Terkait dengan pandangan hidup yang mempunyai relasi kuat terhadap peran agama, perlu ditegaskan bahwa paradigma maupun ideologi bukanlah agama. Agama adalah sistem kepercayaan terhadap

aspek-aspek ketuhanan. Agama meniscayakan sebuah pengabdian kepada Tuhan sebagai pencipta dan kehidupan kekal dan memberikan bimbingan melalui wahyu dengan sistem penerimaan iman.

Sementara paradigma maupun ideologi berorientasi pada duniawi, bersubstansi pada hasil pikiran manusia, bukan wahyu. Demikian juga, keduanya bukan merupakan filsafat, karena tidak sekadar menjalankan fungsi penyelidikan-penyelidikan hakikat sebuah realitas, mempersoalkan karakter dan kualitas suatu gejala, melainkan juga sampai pada wilayah kerja menerima atau menolak sesuatu sebagai nilai.

Sistem nilai, juga sering menjadi istilah yang dipersamakan. Nilai yang dalam bahasa Inggris, *value,* dan bahasa Latin, *valere,* mempunyai arti berguna, berdaya, berlaku, dan kuat merupakan sifat dari suatu benda yang menarik minat seseorang atau kelompok *(the believed capacity of any object to statisty a human desire)*. Nilai adalah sifat atau kualitas yang melekat pada suatu objek, bukan objek itu sendiri.

Nilai merupakan sesuatu yang tersembunyi di balik kenyataan-kenyataan. Nilai ada karena adanya kenyataan-kenyataan itu sebagai pembawa nilai (Bagus, 1996: 713). Dengan demikian, sistem nilai merupakan sistem menyeluruh dan mendalam yang dimiliki individu, kelompok, atau masyarakat tentang tata cara yang sebaiknya atau secara moral dianggap baik, benar dan adil dalam mengatur tingkah laku bersama dalam berbagai segi kehidupan duniawi (Rachman, 1992: 120).

Dimensi kelayakan sistem nilai dipersamakan dengan paradigma maupun ideologi terletak dalam peranan dan fungsinya sebagai sebuah keyakinan yang diterima sebagai fakta atau kebenaran oleh kelompok tertentu yang berguna memberikan gambaran dan pedoman dalam menjalani kehidupannya sehingga dapat menentukan mana yang benar dan yang salah, mana yang bernilai dan yang tidak bernilai.

Namun dalam wilayahnya, sistem nilai sedikit berada di batas luar paradigma maupun ideologi. Sistem nilai bukanlah suatu objek, sehingga keberadaannya lebih relatif. Nilai merupakan konsep yang berasal dari pembentukan mentalitas yang dirumuskan dari tingkah laku manusia dari sebuah anggapan yang hakiki, baik, benar dan perlu dihargai sebagaimana semestinya. Karena wilayah inilah, nilai menjadi salah satu cabang dari filsafat, yaitu filsafat nilai *(aksiologi)*.

Penggunaan istilah paradigma juga identik dengan *perspektif*. Bagi sebagian orang, sering *salah kaprah* karena menganggap perspektif sama dengan persepsi, padahal bukan. Joel M.Charon (1998: 8) menyebutkan bahwa perspektif adalah pemandu sebuah persepsi. Ia memengaruhi apa yang dilihat dan bagaimana menafsirkan sesuatu yang dilihat itu.

Dengan demikian, perspektif mengandung kerangka konseptual, perangkat asumsi, perangkat nilai, dan perangkat gagasan yang dengannya dapat memengaruhi persepsi dan tindakan yang muncul. Relasinya terhadap paradigma adalah sama-sama mempunyai kepentingan dalam memunculkan sebuah teori.[3] Menurut B. Aubrey Fisher (1986: 86), membicarakan teori pada dasarnya mengungkap perspektif yang melatarbelakanginya. Keduanya terpaut erat dan terkadang dicampuradukkan. Makanya, istilah-istilah yang ada juga sering diistilahkan dengan kerangka teoretik.

Dari sekian banyak diversifikasi pengertian istilah-istilah yang identik dengan pengertian paradigma, sebatas dipahami sebagai *mode of thought* atau *mode of inquiry* untuk mengonstruksi suatu cara mengetahui *(mode of knowing)* sebagaimana diungkap Thomas S. Kuhn, maka penggunaannya bisa dianggap sebagai sebuah identik. Namun, kiranya perlu dipertegas bahwa penggunaan istilah paradigma di sini karena beberapa pertimbangan.

Pertama, dalam konteks kajian ini, penggunaan istilah paradigma lebih sering digunakan dan dikaji lebih serius; *kedua,* kajian ini berada dalam suatu wilayah satu disiplin ilmu tertentu yaitu pendidikan, sehingga penggunaan istilah paradigma terasa lebih *pas* sebagaimana definisi-definisi yang diungkap di awal, sebagaimana pendapat Robert Friedrich dan Ritzer bahwa paradigma adalah suatu pandangan mendasar dari suatu disiplin ilmu tentang apa yang menjadi pokok

---

[3]Teori secara sederhana adalah suatu usaha untuk menerangkan atau menggambarkan pengalaman, suatu ide tentang bagaimana suatu peristiwa terjadi. Dalam tradisi keilmuan, teori biasa didefinisikan secara umum sebagai penggambaran terbaik atas suatu keadaan berdasarkan pengamatan yang sistematik (Littlejohn, 1996: 2, 3, 22). Definisi lain, teori adalah seperangkat konsep, definisi dan proposisi yang saling berhubungan yang menyajikan suatu pandangan yang sistematik atas fenomena dan menjabarkan hubungan-hubungan dengan tujuan menjelaskan dan meramalkan fenomena tersebut. Dalam komunitas akademis, teori biasa digolongkan dalam tiga kategori: teori agung *(grant theories)*, teori menengah *(middle-range theories)*, dan teori terapan *(operasional-partikuralistik)* (Watt, 1995: 3).

persoalan *(subject matter)* yang seharusnya dipelajari *(a fundamental image a dicipline has of its subject matter)*.

Ketiga, dalam realitanya, dalam dunia pendidikan terdapat beberapa model dan proses pergeseran paradigma akibat perbedaan pandangan filsafat. Sehingga, hal ini sesuai dengan karakteristik paradigma bahwa sebuah paradigma bersifat dinamis dan dalam satu disiplin ilmu (baca: pendidikan) dimungkinkan terdapat beberapa model paradigma *(a Multiple Paradigm)*.

B. Konsepsi Dasar Pendidikan Islam

Kajian tentang Pendidikan Islam membutuhkan sebuah pandangan yang cermat. Hal ini dimaksudkan untuk menghindari *in-konsistensi* dan pencampuradukan pemahaman dan implementasi konsep dasar Pendidikan Islam sebagai sebuah diskursus. Sebagai sebuah diskursus, penggunaan istilah 'Pendidikan Islam' juga masih sering dipersamakan dengan istilah 'Pendidikan Agama Islam' sebagaimana yang terjadi dalam penggunaan istilah paradigma.

Dua istilah ini masih sering dipertukarkan *(interchangeable)* sehingga banyak orang salah pengertian bahwa Pendidikan Islam itu adalah Pendidikan Agama Islam, dan keduanya tak ada bedanya. Meski demikian, penyebutan seperti ini, sepenuhnya tak dapat dipersalahkan, karena kata *Islam* adalah nama agama dan sering juga disebut 'agama Islam'.

Untuk itu, guna mendapatkan pemahaman akurat tentang konsep Pendidikan Islam, maka pilihannya adalah terlebih dahulu mengurai istilah Pendidikan Islam, yang terdiri dari kata 'Pendidikan' dan kata 'Islam'.

Sejauh ini, telah banyak pengertian yang telah diberikan para ahli mengenai pendidikan. Pendidikan, dalam istilah Inggris *education* mempunyai akar kata e*ducate* (berarti: menghasilkan, mengembangkan kepribadian yang tersembunyi atau potensial) lazim didefinisikan sebagai usaha sadar dan terencana untuk mengembangkan segala potensi manusia baik pengetahuan, keterampilan, fisik maupun mental melalui kegiatan bimbingan, pengajaran dan/atau latihan untuk memperoleh kedewasaan di masa mendatang untuk memainkan peranannya sebagai pribadi maupun anggota masyarakat (Muthohar, 2007: 42).

Pemahaman ini memberikan gambaran bahwa letak sentral dari sebuah pendidikan pada hakikatnya adalah upaya pemanusiaan manusia *(humanisasi)* (Freire, 1985: 11), sehingga menjadi pusat pemberdayaan sumber daya manusia *(human resources)* dan telah ikut mewarnai dan menjadi landasan kehidupan sebuah bangsa *(human investment)*.

Pendidikan dalam *Kamus Bahasa Indonesia* dimaknai sebagai proses pengubahan sikap dan tingkah laku seseorang atau sekelompok orang dalam usaha mendewasakan kepribadiannya melalui upaya pengajaran dan latihan (Ali, 1994: 232).

Dalam aspek yang agak detail, E.L Thorndike dan Clarence L. Barnhart (1965: 257) dalam *Advanceu Junior Dictionary* memaknai pendidikan sebagai *development in knowledge, skill, abality or caracter by teaching, training, study or experience*; sedangkan Sir Codfrey Thomson, memakai: *by education I mean the influence of the environment upon the individual to produce a permanent change in his habits of behaviour, of thought and of attitude*. (Pendidikan adalah pengaruh lingkungan atas individu untuk menghasilkan suatu perubahan yang tetap dari kebiasaannya dari tingkah laku, pikiran, dan sikap).

Dari definisi-definisi tersebut, maka tidak salah jika pendidikan dianggap sebagai suatu proses aktualisasi diri sekaligus mengembangkan semua potensi diri yang ada (*education is the process of self realization in which the self realizes and develops all its potentialities*) (Kneller, 1966: 14-15), atau dalam terminologi Achmadi dimaknai sebagai tindakan yang dilakukan secara sadar dengan tujuan memelihara dan mengembangkan *fitrah* serta potensi (sumber daya) insani menuju terbentuknya manusia seutuhnya *(insan kamil)* (Achmadi, 1992: 20).

Sedangkan Islam, yang secara harfiah seakar dengan kata *al salam* (menyerahkan diri, kepasrahan, ketundukan, dan kepatuhan), *al silm* dan *al salm* (damai, aman), dan *al salamah* (berarti bersih dan selamat dari cacat baik lahir maupun batin) adalah doktrin agama yang diturunkan oleh Allah Swt. kepada hamba-Nya melalui para rasul untuk dijadikan pedoman hidup.

Sebagai sebuah agama, Islam memuat segenap aspek ajaran yang diyakini validitasnya oleh umat pemeluknya (baca: Muslim) tidak saja sebatas pada aspek ritual, tetapi juga mencakup segenap aspek kehidupan baik di dunia maupun di alam kekal (akhirat). Untuk itu,

domain ruang lingkup ajaran Islam meliputi kepercayaan *(i'tiqadiyah)* yang terwujud dalam *iman*; perbuatan *(amaliyah)* yang terwujud dalam ibadah; dan muammalah dan etika *(khuluqiyah)* yang terwujud dalam konsepsi *ihsan* (Mujib dan Mudzakir, 2006: x-xii).

Jika kedua pengertian dari istilah 'Pendidikan' dan 'Islam' ini digabung maka akan diperoleh sebuah pemahaman bahwa pendidikan Islam adalah pendidikan berdasarkan prinsip-prinsip ajaran Islam, yakni usaha sadar dan terencana untuk mengembangkan segenap potensi kemanusiaan *(fitrah)*, baik pengetahuan, keterampilan, kemampuan, karakter, watak, mental, dan sebagainya melalui bimbingan, pengajaran, dan/atau pelatihan berdasarkan dan sesuai prinsip-prinsip ajaran Islam.

Meski definisi ini terasa *gamblang*, namun dalam dataran implementatif, penggunaan istilah 'Pendidikan Islam' di kalangan masyarakat masih terasa membingungkan. Hal ini terbukti dengan munculnya banyak perspektif dalam memahami Pendidikan Islam. Sebagai contoh, hingga sekarang masih saja terdapat diskursus yang mempertanyakan keabsahan konsep Islam tentang pendidikan. Sebagian kalangan beranggapan bahwa Islam tidak memiliki konsep tersendiri mengenai pendidikan dan Islam sekadar *label* yang menempel dalam pendidikan, sebagaimana melekat dalam ilmu-ilmu lain.

Hal ini didasarkan pada realita sejarah bahwa Islam selalu menerima dengan melalukan asimilasi, adaptasi, bahkan adopsi sistem dan model pendidikan dari lingkungan peradaban yang mengitarinya, seperti terlihat dalam sejarah munculnya pesantren, sekolah formal, dan madrasah yang ada di kalangan umat Islam.

Di samping itu, hingga sekarang pun tidak ada kesepakatan tentang penggunaan istilah tunggal untuk menunjuk pendidikan Islam sebagaimana terlihat penggunaan istilah yang berbeda-beda antara *tarbiyah, ta'lim,* dan *ta'dib* dan mungkin ada istilah lainnya. Demikian juga, masih terdapat varian pemahaman yang sering dipertukarkan dengan menggunakan istilah-istilah lain yang otomatis memiliki konsekuensi berbeda-beda seperti 'Pendidikan Islami', 'Pendidikan keislaman' atau 'Pendidikan Agama Islam'; dan juga 'Pendidikan dalam Islam'.[4]

---

[4]Muhaimin memberikan beberapa ulasalan pengertian untuk memahami pendidikan Islam. *Pertama,* pendidikan menurut Islam atau pendidikan Islami, yaitu

Kembali pada pengertian di awal, bahwa Pendidikan Islam adalah pendidikan yang diselenggarakan berdasarkan prinsip ajaran dan nilai-nilai Islam. Maka perlu ditegaskan di sini, bahwa meski terjadi perbedaan penggunaan istilah yang berkembang di segenap kalangan dalam memaknai pendidikan Islam, pada hakikatnya perbedaan-perbedaan tersebut berasal dari kesatuan sumber, yakni Islam.

Dengan demikian, keberadaannya merupakan satu kesatuan yang integral yang bersumber dari Al-Qur'an dan Al-Sunnah. Islam selain sebagai predikat, juga merupakan satu substansi yang penting dan kompleks. Untuk itu, untuk memahami pendidikan Islam haruslah diawali dengan melihat substansi Islam sebagai sebuah ajaran yang diturunkan kepada umat manusia dari prespektif pendidikan.

Islam sebagai ajaran ilahi yang datang dari Allah sesungguhnya merefleksikan nilai-nilai pendidikan yang mampu membimbing dan mengarahkan manusia menjadi manusia sempurna (sebagai pedoman hidup) yang pencapaiannya tergantung pada pendidikan. Hubungan keduanya, dengan meminjam istilah Hery Noer Aly (1999: 2), bersifat *organis-fungsional;* pendidikan berfungsi sebagai alat untuk mencapai tujuan Islam, dan Islam menjadi kerangka dasar pengembangan pendidikan Islam serta memberikan landasan nilai untuk mengembangkan berbagai pemikiran tentang pendidikan Islam.

Perbedaan pengertian dalam pendidikan sebagaimana di atas merupakan perbedaan *scope* perspektif dalam melihat pendidikan Islam. Teori dan konsep pendidikan yang bersumber dari Islam mendapatkan justifikasi dan perwujudan secara operasional dalam proses pembudayaan dan pewarisan serta pengembangan ajaran agama, budaya, peradaban serta praktik Islam dari generasi ke generasi yang terjadi dalam tubuh umat Islam.

Selain itu, kemampuan integrasi, adaptasi, bahkan adopsi sistem dan model sosial budaya, termasuk pendidikan dalam masyarakat di sekitar Islam (baca: non-Islam), justru semakin meneguhkan bahwa

---

pendidikan yang dipahami dan kembangkan dari ajaran dan nilai-nilai fundamental yang terkandung dalam sumber dasarnya, yakni Al-Quran dan Al-Sunnah. *Kedua,* pendidikan Keislaman atau Pendidikan Agama Islam, yaitu upaya mendidikkan agama Islam atau ajaran Islam dan nilai-nilainya agar menjadi pandangan hidup seseorang; dan *ketiga,* pendidikan dalam Islam, yaitu proses dan praktik penyelenggaraan pendidikan yang berlangsung dalam sejarah umat Islam (Muhamimin, 2002: 29-32).

Islam memang memiliki identitas dan karakter konseptual yang utuh, termasuk aspek pendidikan. Dengan demikian, kemampuan mengadaptasi 'model lain' dan melakukan Islamisasi dalam konteks pendidikan memperlihatkan Islam memiliki prinsip, pandangan, dan konsep pendidikan tersendiri.

Demikian pula, belum adanya kesepakatan dalam istilah yang menunjuk pada pendidikan Islam *(tarbiyah, ta'lim, ta'dib,* dan lainnya) adalah karena perbedaan letak pandang dalam melihat pendidikan Islam dan menegaskan bahwa pendidikan ada bersama pertumbuhan dan perkembangan dialektika masyarakat sebagai media transmisi dan transformasi sistem yang efektif.

Pandangan kritis juga disampaikan Ahmad Tafsir (2004: 1-3), bahwa pendidikan Islam adalah sistem pendidikan yang dibangun di atas landasan prinsip dan nilai-nilai ajaran Islam, yakni sistem pendidikan yang Islami. Konsep dan teorinya disusun berdasarkan Al-Qur'an dan Al-Sunnah. Pemahaman ini semakin terlihat jika dibandingkan pendidikan Barat yang dibangun atas dasar rasionalisme, yakni paham yang mengukur kebenaran dengan akal *an sich*. Sehingga pendidikan Barat juga dikenal dengan sebutan 'pendidikan rasionalis'.

Sedangkan pendidikan agama Islam dibakukan sebagai *nama kegiatan* dalam mendidikkan agama Islam. Namun kerancuan juga terjadi ketika Pendidikan Agama Islam juga dipakai sebagai nama mata pelajaran, yang mestinya hanya disebut mata pelajaran 'Agama Islam' karena yang diajarkan adalah Agama Islam, bukan Pendidikan Agama Islam.

Dari uraian-uraian tersebut dapat suatu kesimpulan bahwa yang dimaksud pendidikan Islam adalah pendidikan yang dibangun di atas sistem ajaran dan nilai-nilai Islam. Ajaran dan nilai-nilai Islam dijadikan dasar dan pedoman dalam penyelenggaraan pendidikan untuk membimbing dan mengarahkan segenap potensi kemanusiaan memperoleh kesempurnaan hidup *(insan kamil)*.

Sebagai sebuah sistem, tentu di dalamnya terdapat pendidikan agama Islam sebagai sebuah aktivitas mendidikkan Agama Islam, yang salah satu caranya memberikan mata pelajaran 'Agama Islam'. Dengan demikian, pengertian Pendidikan Islam lebih menunjuk ke arah perspektif *konseptual*, pendidikan keislaman atau pendidikan agama Islam berada dalam perspektif *operasional*, sedangkan Pendidikan dalam Islam menunjuk perspektif yang lebih *praktikal*.

C. Memahami Paradigma Pendidikan Islam

Memahami paradigma pendidikan Islam tidak bisa secara spontan dengan sekadar menggabungkan dua definisi, yakni pengertian dan karakteristik paradigma dan pengertian pendidikan Islam. Sebab, jika paradigma pendidikan Islam dipahami demikian, maka cakupan wilayahnya seolah akan terlihat bagai dua sisi mata uang. Berbeda sisi, saling terkait, tapi tak pernah ketemu.

Satu sisi, paradigma pendidikan Islam berada dalam pemahaman sebagai bentuk-bentuk cara berpikir, cara mengetahui komunitas-komunitas masyarakat Islam tentang pokok-pokok persoalan dalam disiplin ilmu pendidikan Islam. Sedang di sisi lain, Islam yang menjadi roh pendidikan berada dalam ruang normatif, doktriner, dan dogmatika *ilahi* yang harus diyakini kebenarannya sebagai titik tolak, bukan bertolak dari realitas sosio-kultur manusia.

Padahal pada saat yang sama, persoalan-persoalan pendidikan sendiri merupakan persoalan praktis, empiris, dan pragmatis. Alhasil, kerumitan memahami paradigma pendidikan Islam terletak; di satu sisi, paradigma pendidikan Islam merupakan cara berpikir dan cara mengetahui yang berkembang di tengah ilmuwan dan masyarakat Muslim tentang pendidikan Islam, dan di sisi yang lain, Islam secara konseptual dengan segenap doktrin dan ajaran yang bersumber utama dari Al-Qur'an dan Al-Sunnah juga merupakan sebuah paradigma dalam melihat persoalan-persoalan dalam pendidikan Islam.[5]

---

[5]Adanya dua *locus* pemahaman ini adalah suatu yang wajar. Sebab selama ini memang banyak studi-studi tentang paradigma Islam yang hanya menghadirkan konsep-konsep Islam dalam melihat sebuah disiplin ilmu, termasuk pendidikan. Mereka menafikan bahwa kajian paradigma Islam berarti juga mengkaji sistem berpikir yang berkembang dalam komunitas Muslim dan dinamika sosiokulturnya, baik secara internal maupun eksternal. Namun demikian, perlu dimengerti bahwa tidak semua persoalan pendidikan bisa dijawab melalui analisis objektif-empiris, tetapi juga memerlukan analisis aksiomatis yang lebih mudah dilihat dengan pendekatan agama seperti menyinggung persoalan Tuhan, manusia, dan alam. Lebih jauh, terdapat beberapa penjelasan: *Pertama,* pendidikan merupakan ilmu humaniora yang juga bersifat normatif, karena terkait dengan norma-norna tertentu, dan Islam sangat berkompeten untuk dijadikan norma dalam ilmu pendidikan; *kedua,* pendidikan terkait dengan karakter-karakter masyarakat, sehingga nilai-nilai ideal Islam sangat memungkinkan dijadikan acuan dalam mengkaji fenomena pendidikan sesuai dengan karakter masyarakat yang ada (Baca: religus); *ketiga,* dengan Islam sebagai paradigma, maka pendidikan sebagai sebuah

Dengan melihat dua sisi pemahaman ini, maka pengertian paradigma pendidikan Islam dapat dipahami melalui dua karakter. *Pertama,* paradigma pendidikan Islam dipahami sebagai konstruksi pengetahuan yang digunakan untuk melihat persoalan pendidikan sebagaimana pesan *ilahi* Islam (Al-Qur'an dan Al-Sunnah dan ajaran-ajaran turunannya) memahaminya.

Konstruksi pengetahuan ini dibangun dengan cara mengangkat konsep-konsep Islam, sebagaimana berasal dari dua sumber utamanya; Al-Qur'an dan Al-Sunnah dan ajaran turunannya dalam melihat realitas pendidikan untuk dijadikan dasar dalam operasionalisasi dan praktik pendidikan yang sesuai dengan prinsip-prinsip ajaran tersebut sebagai sebuah sistem.

Sumber-sumber Islam dijadikan acuan dalam membangun sistem pendidikan. *Kedua,* paradigma pendidikan Islam bisa dipahami sebagai konstruksi pengetahuan yang dibangun dan berasal dari ilmuwan dan masyarakat Muslim dalam memahami realita-realita pendidikan. Pemahaman ini merupakan konsekuensi logis dari dialektika Islam dan umatnya dalam lingkar kehidupan sosiokultur, baik dialektika yang terjadi dalam internal umat Islam maupun ketersinggungannya dengan luar Islam (baca: non-Muslim).

Walau pengertian paradigma pendidikan Islam bisa dilihat dari dua karakter, pada hakikatnya antara keduanya tak dapat dipisahkan dan merupakan satu kesatuan. Paradigma pendidikan Islam merupakan konstruksi pengetahuan yang dibangun dari sumber-sumber ajaran Islam oleh para pemikir dan masyarakat Islam untuk dijadikan dasar operasionalisasi dan praktik pendidikan. Dalam lingkungan sosiokulturalnya, paradigma pendidikan Islam dibangun di atas dialektika kehidupan masyarakat, baik internal Islam sendiri maupun persinggungannya dengan dunia di luar Islam.

Fenomena ini tak dapat dihindari, karena dimensi Islam yang doktriner dan normatif *(langit oriented)* menemukan signifikansi universalitasnya dalam dimensi kehidupan sosial manusia yang praktis dan empiris *(bumi oriented)*.

---

ilmu memilihnya sebagai roh dalam kehidupan spriritual masyarakatnya. (Mujib dan Mudzakkir, 2006, 1-2).

Penelaahan sumber-sumber Islam dalam diskursus paradigma pendidikan Islam menempati posisi yang cukup urgen sebagai basis konstruksi paradigmatik para pemikir dan komunitas Islam dalam melihat persoalan-persoalan pendidikan. Selain Al-Qur'an dan Al-Sunnah, sumber-sumber Islam juga mengenal kata sahabat, kemaslahatan sosial, nilai-nilai, dan kebiasaan sosial, serta pendapat pemikir-pemikir Islam (Langgulung, 1980: 187-235). Sumber-sumber ini kemudian didialektikakan dengan kehidupan sosial kultur kehidupan masyarakat untuk dijadikan sebuah kerangka paradigma.

Di wilayah dialektika penggunaan sumber-sumber Islam di tengah kehidupan sosio-kultur masyarakat baik internal maupun eksternal umat, terjadi kecenderungan orientasi penggunaan di antara para pemikir dan komunitas Islam sebagai kerangka paradigmatik dalam melihat persoalan-persoalan pendidikan dan di wilayah inilah, kemudian pendidikan Islam berkembang dalam berbagai konsepsi dan paradigma.

Dalam penggunaan sumber-sumber ajaran sebagai konstruksi paradigma pendidikan Islam, setidaknya terdapat 3 alur pemikiran internal umat Islam yang berkembang: 1) kelompok yang berusaha membangun paradigma pendidikan Islam, di samping melalui Al-Qur'an dan Al-Sunnah sebagai sumber utama, juga mempertimbangkan kata sahabat, kemaslahatan sosial, nilai-nilai, dan kebiasaan sosial serta pandangan para pemikir-pemikir Islam; 2) kelompok yang berusaha membangun paradigma pendidikan Islam dari Al-Qur'an danAl-Sunnah *an sich,* sehingga konsepsi paradigmanya hanya berasal dari kedua sumber ajaran Islam tersebut; 3) kelompok yang berusaha membangun paradigma pendidikan Islam melalui Al-Qur'an dan Al-Sunnah, dan bersedia menerima setiap perubahan dan perkembangan budaya baru yang dihadapinya untuk ditransformasikan menjadi budaya yang Islami (Muhaimin, 2003: 46-47). Dari ketiga alur pemikiran ini dalam perkembangannya dapat berevolusi dalam varian-varian yang lebih banyak dan mempunyai konsekuensi terhadap timbulnya ragam paradigma pendidikan Islam.

Tiga alur pemikiran penggunaan sumber-sumber ajaran Islam yang berdialektika dengan kehidupan sosio-kultur yang mengitari umat Islam tersebut dalam implementasinya akan memunculkan pola-pola paradigma pendidikan Islam, antara lain: *pertama,* pemikiran, teori dan praktik penyelenggaraan pendidikan yang dibangun dengan melepaskan

diri dan/atau kurang mempertimbangkan situasi konkret dinamika pergumulan masyarakat Muslim baik era klasik maupun kontemporer yang mengitarinya.

Kedua, pemikiran, teori, dan praktik penyelenggaraan pendidikan yang dibangun dengan hanya mempertimbangkan pengalaman dan khazanah intelektual ulama klasik; *ketiga,* pemikiran, teori, dan praktik penyelenggaraan pendidikan yang dibangun dengan hanya mempertimbangkan situasi sosio-historis dan kultural masyarakat kontemporer, dan melepaskan diri dari pengalaman-pengalaman serta khazanah intelektual ulama klasik; dan *keempat,* pemikiran, teori, dan praktik penyelenggaraan pendidikan dibangun dengan mempertimbangkan pengalaman dan khazanah intelektual Muslim klasik serta mencermati situasi sosio-historis dan kultural masyarakat kontemporer (Muhaimin, 2002: 29).

Singkatnya, secara paradigmatik perwujudan pendidikan Islam baik sebagai konsep, operasionalisasi, maupun praktik dibangun dari pemahaman, analisis, serta dikembangkan dari dasar ajarannyaAl-Qur'an dan Al-Sunnah, dari proses pembudayaan, pewarisan, dan pengembangan ajaran dan nilai-nilai Islam dan dari proses pembinaan dan pengembangan pribadi Muslim pada setiap generasi dalam sejarah umat Islam.

Menurut terminologi A. Syafi'i Ma'arif (1991: 149-155), pendidikan Islam adalah sebuah proses yang berangkat dari Al-Qur'an serta perlunya kegiatan pendidikan di bumi yang berorientasi ke langit *(orientasi transcendental),* atau dalam bahasa Mastuhu (1994: 16-17), pendidikan Islam harus berangkat dari filsafat *theosentric.* Perwujudan konstruksi paradigma pendidikan Islam ini, pernah diilustrasikan Al-Syaibani (1979: 7) dalam ungkapannya sebagai berikut:

> ....Ajakan kembali kepada Islam bukan sekadar ajakan kepada peninggalan masa lalu yang harus dipelihara, tetapi ajakan kepada suatu sumber yang hidup, dinamis, berkembang, dan progresif sepanjang masa. Ia memiliki fleksibilitas pada unsur-unsur umumnya yang menyebabkan ia sesuai pada setiap waktu dan tempat. Selain itu, kembali ke masa lalu itu mengaitkan masa lalu dengan masa sekarang, memperdalam pikiran filsafat dan pendidikan, serta menekankan identitas budaya dan pendidikan kita.

Dari ungkapan tersebut menunjukkan bahwa selain tetap menjadikan doktrin Islam sebagai landasan utama, konstruksi paradigma

pendidikan Islam juga dapat dipahami dengan melihat perkembangan pemikiran pendidikan Islam, yang tidak sekadar regresif dan konservatif terhadap pemikiran para pendahulu, tetapi juga berusaha melakukan kontekstualisasi, verifikasi, dan falsifikasi dengan tuntutan perubahan zaman. Dalam konteks ini dibutuhkan sikap kritis untuk tidak terjebak dalam filsafat pemikiran non-Muslim.

Demikian pula, layak disimak pendapat Azzumardy Azra (1999: 91), bahwa terkait dengan perkembangan filsafat pendidikan di luar Islam seperti Barat dan modernitas, dalam konstruksi paradigma pendidikan Islam setidaknya menemui 4 pola: 1) kecenderungan yang mendekatinya secara doktrinal, normatif, dan idealistik, yang kadang-kadang justru mengaburkan kaitan dan konteksnya dengan pendidikan Islam itu sendiri; 2) mengadopsi filsafat, pemikiran, dan teori kependidikan Barat tanpa kritisme yang memadai, bahkan hampir terjadi pengambilan mentah-mentah; 3) memberi legitimasi terhadap pemikiran dan filsasat pendidikan Barat dengan ayat-ayat Al-Qur'an dan Al-Sunnah tertentu. Sehingga yang menjadi titik tolak adalah filsafat Barat yang belum tentu kontekstual dan relevan dengan pemikiran pendidikan Islam; dan 4) pemikiran kependidikan Islam atau yang relevan dengannya yang dikembangkan para ulama, pemikir, dan filosof Muslim sedikit diungkap dan dibahas.

Pola-pola kecenderungan dalam menyikapi doktrin-doktrin Islam dan pola menyikapi filsafat di luar pendidikan Islam tersebut merupakan *embrio* kemunculan ragam paradigma pendidikan Islam. Dari dua karakter bangunan paradigma pendidikan Islam ini, setidaknya akan memunculkan beberapa model umum paradigma pendidikan Islam.

Pertama, paradigma pendidikan Islam yang dibangun dengan cara mempertahankan tradisi baik kebiasaan yang sedang berlaku, tradisi para sahabat, kemaslahatan sosial, para pemikir-pemikir Islam di masa lalu, tanpa upaya kontekstualisasi dengan perubahan zaman (modernitas). *Kedua,* paradigma pendidikan Islam yang dibangun sebatas sifat doktrinal, normatif, dan idealistik terutama dalam mengangkat konsep pendidikan Islam hanya dari Al-Qur'an dan Al-Hadis, sehingga sering kali mengaburkan kontekstualisasi pendidikan Islam itu sendiri di tengah perubahan zaman.

Ketiga, paradigma pendidikan Islam yang bersifat legitimatif-pragmatis, yakni menggunakan doktrin Islam untuk alat justifikasi

atau legitimasi pemikiran pendidikan yang sedang berkembang yang belum tentu relevan dengan pendidikan Islam; dan *keempat,* paradigma pendidikan, yang oleh kalangan Islam hanya mengadopsi filsafat di luar Islam tanpa sikap kritis terhadap pemikiran yang datang, bahkan dianggap pemikirannya adalah pemikiran yang paling benar.

Berangkat dari uraian-uraian di atas, maka paradigma pendidikan Islam dapat dipahami antara lain sebagai berikut:

a. Paradigma pendidikan Islam merupakan konstruksi pengetahuan yang dibangun dari sumber-sumber ajaran Islam oleh para pemikir dan masyarakat Islam untuk dijadikan dasar operasionalisasi dan praktik pendidikan. Sehingga kata kunci *(key word)* paradigma pendidikan Islam adalah konstruksi pengetahuan, sumber ajaran Islam, pemikir dan komunitas Islam, dan pendidikan.
b. Selain perbedaan pola penyikapan terhadap filsafat pendidikan secara umum, perbedaan pola orientasi dalam menggunakan sumber-sumber ajaran Islam; Al-Qur'an, Al-Sunnah, Kata Sahabat, maupun khazanah intelektual ulama, dan dialektikanya di tengah sosio-kultur masyarakat yang mengitari pemikir dan masyarakat Muslim, berkonsekuensi pada timbulnya ragam paradigma pendidikan Islam. Hal ini sekaligus menegaskan bahwa karakteristik paradigma sebagai suatu yang dinamis, bisa bergeser dan berubah. Demikian juga yang terjadi dalam pendidikan Islam.
c. Secara implementatif, paradigma pendidikan Islam setidaknya terwujud dalam pola-pola pemikiran, teori dan praktik pendidikan yang dibangun dengan 4 cara: 1) melepaskan diri dan/atau kurang mempertimbangkan situasi konkret dinamika pergumulan masyarakat Muslim baik era klasik maupun kontemporer yang mengitarinya; 2) dengan hanya mempertimbangkan pengalaman dan khazanah intelektual ulama klasik; 3) hanya mempertimbangkan situasi sosio-historis dan kultural masyarakat kontemporer, dan melepaskan diri dari pengalaman-pengalaman serta khazanah intelektual ulama klasik; dan 4) mempertimbangkan pengalaman dan khazanah intelektual Muslim klasik serta mencermati situasi sosio-historis dan kultural masyarakat kontemporer. Keempat pola ini masih dimungkinkan berkembang dan bertambah dalam varian-varian yang lebih baru.

Bagian 3

KONSEP PENDIDIKAN ISLAM: Mengontekskan dengan Studi Paradigmatik

Berangkat dari sebuah pemahaman bahwa paradigma pendidikan Islam merupakan sebuah konstruksi pengetahuan yang dibangun dari sumber-sumber Islam oleh para pemikir dan masyarakat Islam untuk dijadikan dasar operasionalisasi dan praktik pendidikan, maka sebuah diskursus yang diarahkan untuk mengkaji dan menelaah hal-hal yang terkait dengan pendidikan Islam menjadi signifikan untuk diketengahkan dalam studi ini.

Hal ini dimaksudkan agar para pengkaji paradigma pendidikan Islam dapat dengan mudah memetakan aspek-aspek dalam pendidikan ke dalam satu bahasan paradigma. Dengan demikian, para pengkaji bisa lebih detail dalam melakukan kajian pemetaan aspek pendidikan.

Hal-hal tersebut antara lain meliputi konseptualisasi-konseptualisasi pendidikan Islam, sumber dan dasar, tujuan dan orientasi pendidikan, kurikulum, relasi pendidik-peserta didik, metodologi, sistem evaluasi dan institusi pendidikan Islam. Hal ini dimaksudkan untuk dijadikan basis penelaahan terhadap sebuah konstruksi paradigma Islam tertentu.

A. Istilah Pendidikan Islam

Dalam cakrawala pemikiran pendidikan Islam, terdapat banyak istilah yang dipakai untuk menyebut pendidikan Islam. Di antara istilah-

istilah itu adalah *tarbiyah, ta'lim, ta'dib, riyadhah, irsyad,* dan *tadris*. Meski sejumlah ahli saling mempertahankan dan memberikan argumentasi terhadap pemakaian salah satu istilah, pada dasarnya perbedaan penggunaan istilah itu lebih karena perbedaan kecenderungan dan kekhasan pemaknaan dari masing-masing ahli. Ragam istilah itu akan menunjukkan kekhasan makna, ketika disebut secara bersamaan.

Akan tetapi, akan mempunyai makna yang sama, jika disebut salah satunya dan akan memperlihatkan bahwa ragam istilah tersebut merupakan satu kesatuan dan saling melengkapi.

Dalam konteks ini terlepas dari pro-kontra keabsahan penggunaan istilah untuk pendidikan Islam tersebut, Achmadi (2005: 26) mempunyai analisis menarik bahwa sesungguhnya penggunaan ragam istilah tersebut (*tarbiyah, ta'lim, ta'dib,* dan sebagainya) merupakan satu kesatuan yang saling terkait.

Artinya, bila pendidikan dinisbahkan kepada *ta'dib,* ia harus melalui pengajaran *(ta'lim)* sehingga dengannya diperoleh ilmu. Agar ilmu dapat dipahami, dihayati, dan selanjutnya diamalkan oleh peserta didik, maka diperlukan bimbingan *(tarbiyah)*. Analisis ini didasarkan pada sebuah pandangan bahwa ragam istilah tersebut sama-sama mempunyai pijakan kuat dari sumber Islam (Al-Qur'an dan Al-Sunnah).

Secara leksikal, *tarbiyah* memang tak ditemukan dalam Al-Qur'an maupun Al-Sunnah. Namun terdapat beberapa kata kunci yang seakar dengannya, *al rabb, rabbayani, nurabbi, yurbi,* dan *rabbani*. Dari beberapa akar kata tersebut, *tarbiyah* dalam *mu'jam* bahasa Arab memiliki 3 akar kebahasaan, yaitu: 1) berasal dari *rabba, yarbu, tarbiyah* yang berarti bertambah *(zad);* 2) *rabba, yurbi, tarbiyah* yang berarti tumbuh *(nasya'a)* dan menjadi besar atau dewasa *(tara'ra'a);* dan 3) berakar dari *rabba, yarubbu, tarbiyah* memperbaiki *(ashlaha)* atau menguasai urusan, memelihara dan merawat, memperindah, memberi makan, mengasuh, memiliki, mengatur, dan menjaga kelestarian dan eksistensinya (Ibn Manzur, t.t.: 94-96; Abdul Mujib dan Yusuf Mudzakkir, 2006: 10-11; Muhaimin, 1993: 127).

Abdul Mujib dan Yusuf Mudzakkir (2006: 10-11) juga menambahkan keterangan bahwa dari akar kata *al rabb,* maka konsep *tarbiyah* mempunyai keterkaitan yang erat dengan konsep *tauhid rububiyyah,* sebuah konsep ketuhanan yang mengakui Allah Swt. adalah pencipta

yang Maha Esa (QS. Al Zumar: 62), pemberi rezeki (QS. Hud: 6), menguasai dan mengatur alam semesta (QS. Ali Imran: 26-27), dan memelihara alam dan isinya (QS. Al Fatihah: 2). Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam mengandung esensi pengembangan jiwa ketuhanan dan karakteristik religiusitas *ilahiyyah.* Tanpa esensi ini, maka pendidikan Islam kehilangan roh vitalnya, sekaligus sebagai pembeda dengan model pendidikan lain.

Berangkat dari penelusuran akar-akar kata tersebut, maka *tarbiyah* bisa dimaknai sebagai upaya penumbuhkembangan manusia yang mencakup tiga domain: kognitif, afektif, psikomotorik, sekaligus dua aspek: jasmani maupun rohani.

Adapun *ta'lim,* diuraikan oleh sejumlah ahli sebagai bentuk *mashdar* dari kata *'allama* yang memiliki arti pengajaran atau mengajarkan ilmu (Yunus, 1973: 277-278). Meski banyak yang mengartikan *ta'lim* sebagai sekadar pengajaran; yang juga berarti terkesan terbatas pada aspek kognitif, atau sekadar suatu proses 'transfer' (El-Hady, 2003: 345), tidak sedikit yang justru sepakat dengan penggunaan istilah ini bagi pendidikan Islam.

Samsul Nizar dalam *Filsafat Pendidikan Islam* dengan menyitir pendapat Rasyid Ridha misalnya, justru menganggap istilah ini lebih universal dibanding *al Tarbiyah* dan *al Ta'dib* sebagai proses transmisi berbagai ilmu pengetahuan pada jiwa individu tanpa adanya batasan dan ketentuan tertentu.

Argumentasi semacam ini disandarkan pada QS. Al Baqarah:151, Muhammad: 19, dan Al Fatir: 28. Menurut Abdul Fattah Jalal (1988: 29-30), dengan mendasarkan kepada ayat-ayat tersebut, istilah *ta'lim* tidak sekadar dipahami sebagai apa yang dilakukan Rasul bukan sekadar membuat umat Islam bisa membaca melainkan membawa nilai pendidikan sebagai pencucian diri dari segala kotoran sehingga memungkinkan menerima *al Hikmah* serta mempelajari segala yang bermanfaat untuk diketahui, juga berarti amal yang membekas dalam jiwa.

Hal senada juga dibenarkan oleh Muhaimin (2005: 45), bahwa konteks *ta'lim* sebagai proses pengajaran dalam beberapa ayat Al-Qur'an tersebut bersifat teoretis dan praktis, yang mencakup ilmu pengetahuan dan *hikmah* sehingga peserta didik dapat memperoleh kebajikan dan

kemahiran dalam melaksanakan hal-hal yang bermanfaat dan menolak kemudaratan.

Ia mencontohkan, pengajaran ilmu Matematika misalnya, juga dimaksudkan memberikan pengajaran hikmah ilmu matematika untuk mengambil sikap dan tindakan di kehidupan peserta didik secara tepat, sehingga akan lebih bermanfaat dari sekadar hitungan-hitungan angka yang bisa digunakan untuk penyelewengan-penyelewengan.

Adapun *ta'dib* yang merupakan bentuk *mashdar* kata *addaba,* mempunyai arti sopan santun, tata krama, budi pekerti, etika (Yunus, 1973: 37). Dari makna itu, *ta'dib* berarti memberi adab atau mendidik. Menurut Sayyed Naquib at Attas (1990: 60), *ta'dib* dianggap paling relevan untuk menyebut pendidikan Islam karena merupakan cara Tuhan mengajar nabi-Nya atau dalam konteks umum umat Islam *Addabani rabbi fa ahsana ta'dibii)*. Dengan demikian pendidikan adalah meresapkan dan menanamkan adab pada manusia.

Dalam terminologi Sayyed Naquib at Attas (1990: 220), *ta'dib* adalah suatu upaya peresapan dan penanaman adab pada diri manusia (peserta didik) dalam proses pendidikan. Di samping itu, adab merupakan suatu muatan atau kandungan yang mesti ditanamkan dalam proses pendidikan Islam. Penekanan adab dimaksudkan untuk menjamin bahwa ilmu pengetahuan dipergunakan secara baik di dalam masyarakat.

Karena alasan inilah para tokoh-tokoh Islam terdahulu mampu mengombinasikan ilmu, amal, dan ta'dib dan menganggap kombinasi ketiganya sebagai pendidikan. *Ta'dib* berarti juga melibatkan tindakan untuk mendisiplinkan pikiran dan jiwa yakni pencapaian sifat-sifat yang baik oleh pikiran dan jiwa untuk menunjukkan yang betul dan melawan yang keliru, yang benar melawan yang salah, agar terhindar dari noda dan cela. Pengajaran dan proses mempelajari keterampilan betapapun ilmiahnya tidak dapat diartikan sebagai pendidikan bilamana di dalamnya tidak ditanamkan sesuatu, dengan memberikan pernyataan: *There is a something in knowledge which if it is not inculcated will not make its teaching and leraning and assimilation an education.*

Selain ketiga istilah di atas, masih terdapat istilah lain yang dipakai untuk menyebut pendidikan Islam, yaitu *riyadhah*. Istilah ini memiliki arti pengajaran atau pelatihan (Yunus, 1973: 149). Menurut al Ghazali

yang dikutip Hussein Bahreis (1981: 74), *riyadhah* yang dinisbatkan ke anak *(athfal)* berarti pelatihan atau pendidikan anak, namun lebih ke domain psikomotorik dengan cara berlatih. Pelatihan memiliki arti pembiasaan-pembiasaan yang baik.

Jadi, seorang anak yang membiasakan diri berperilaku baik, akan memiliki kepribadian saleh. Dari beberapa istilah di atas, ragam istilah yang muncul merupakan satu kesatuan dan saling melengkapi. Perbedaan istilah hanyalah karena perbedaan sudut pandang dalam mendefinisikan pendidikan Islam. *Tarbiyah* digunakan karena bertolak dari sudut pandang keluasan domain pendidikan; *ta'lim* digunakan karena bersudut pandang pada keluasan fase subjek pendidikan; *ta'dib* dipakai karena bertolak dari keluasan tujuan hakiki pendidikan Islam; sedangkan *riyadhah* dipakai karena kekhususannya bagi anak-anak.

Dalam khazanah pendidikan, dibanding istilah lain, penggunaan istilah *tarbiyah* ternyata paling populer, meski dalam Konferensi Internasional Pendidikan Islam tahun 1977 di Jeddah, direkomendasikan bahwa pendidikan adalah keseluruhan pengertian yang terkandung dalam *tarbiyah, ta'lim,* dan *ta'dib*. Di Indonesia sendiri, *tarbiyah* terpopulerkan sebagai nama salah satu fakultas di Perguruan Tinggi Agama Islam (PTAI) baik negeri maupun swasta. Popularitas *tarbiyah* dalam wacana pendidikan Islam, terbangun dari bentuk–bentuk operasional *term* ini secara lebih luas.

Dalam skala teknis yang luas, *tarbiyah* bisa dimaknai sebagai proses penyampaian (transformasi) sesuatu sampai pada batas kesempurnaan yang dilakukan tahap demi tahap sebatas pada kesanggupannya.

تبليغ الشئ إلى كماله شيئا فشيئا بحسب استعداده

Dari pengertian ini, maka setidaknya terdapat lima kata kunci: 1) menyampaikan *(tabligh)*, artinya pendidikan dipandang sebagai usaha menyampaikan, transformasi dari orang yang tahu (pendidik) kepada orang yang tidak tahu (peserta didik) dan dari orang dewasa pada yang belum dewasa; 2) sesuatu *(al Syay')*, yaitu sesuatu yang harus diketahui diinternalisasikan kepada peserta didik; 3) sampai batas kesempurnaan (*ila kamalihi)*.

Artinya suatu proses pendidikan merupakan proses yang terus menerus tanpa henti sehingga peserta didik memperoleh kesempurnaan

baik nilai, kompetensi, maupun ilmu pengetahuan; 4) tahap demi tahap (*syay' fa sya'*). Maksudnya, transformasi yang dilakukan dalam pendidikan dilakukan dengan berjenjang sesuai dengan tingkat kedewasaan peserta didik, baik secara fisik, psikologis, sosial maupun spiritual; 5) sebatas pada kesanggupannya (*bi hasbi isti'dadihi*). Yakni, dalam proses pendidikan harus memperhatikan kemampuan dan kecakapan peserta didik, agar dalam prosesnya tak mengalami kesulitan.

Meski pengertian ini agak jelas dan luas, namun terdapat titik kelemahan. Pengertian ini mengisyaratkan bahwa dalam pendidikan, pendidik atau orang yang lebih dewasa seolah-olah menjadi pusat dan cenderung mengabaikan kecenderungan, keunikan, dan potensi yang telah dimiliki peserta didik *(teachers oriented)*. Dalam praktiknya, pendidik akan sangat dominan dalam menentukan arah pendidikan tanpa memedulikan apakah yang dilakukan mempunyai relevansi bagi peserta didik di masa depan.

Model seperti ini sangat dimungkinkan dapat mendorong peserta didik diperlakukan *serba nurut,* tanpa banyak alternatif untuk mengembangkan kreativitasnya dan menentukan arah pendidikannya. Singkat kata semua yang ada dalam proses pendidikan telah ditentukan dan diatur.

Meski pengertian ini, jika dilihat segi positifnya, dimaksudkan untuk melestarikan nilai, budaya, ilmu pengetahuan dari satu generasi ke generasi. Model ini 'terpaksa' diterapkan demi maksud agar peserta didik tidak mencari atau terpengaruh dengan kebudayaan dan nilai lain yang tidak sesuai dengan nilai dan budaya yang telah ditetapkan dan dianggap sesuai.

Guna memaksimalkan kecenderungan, keunikan, dan potensi yang telah dimiliki peserta didik dan terbukanya ruang improvisasi kreativitas dan arah pendidikannya untuk masa mendatang *(student centered),* maka *tarbiyah,* seyogianya juga dimaknai sebagai:

إنشاء الشئ حالا فحالا إلى حدّ التمام بحسب استعداده

Terminologi ini menunjukkan bahwa pendidikan *(tarbiyah)* tidak saja dimaknai sebagai proses penyampaian (*tabligh),* melainkan dipandang sebagai usaha menumbuhkan, mengembangkan, dan mengaktualisasikan potensi-potensi peserta didik. Asumsinya, potensi

bawaan manusia seperti *fitrah* kemanusiaan, bakat, sifat, tabiat, dan karakter manusia harus diaktualisasikan untuk ditumbuhkembangkan melalui pendidikan (Al-Nahlawi, 1998: 12-13).

Berawal dari penelusuran etimologi ragam istilah yang menunjuk pada makna pendidikan Islam tersebut, sampai sekarang pun terdapat banyak terminologi pendidikan Islam yang disuguhkan para ahli. Achmadi misalnya, mendefinisikan pendidikan Islam sebagai segala usaha untuk memelihara dan mengembangkan fitrah manusia serta sumber daya manusia yang ada padanya menuju manusia seutuhnya *(insan kamil)* sesuai dengan norma Islam (2005: 28-29).

Hal senada juga disampaikan tokoh-tokoh pendidikan lain seperti Ahmad Tafsir (1992: 32) yang mendefinisikan pendidikan Islam sebagai bimbingan yang diberikan seseorang secara maksimal sesuai dengan ajaran Islam. Ahmad D. Marimba (1998: 23) mendefinisikan pendidikan Islam sebagai bimbingan jasmani dan rohani berdasarkan hukum-hukum agama Islam menuju kepribadian utama (Muslim) menurut ketentuan Islam.

Penjelasan agak sistemik disampaikan Muhammad SA Ibrahimi (Bangladesh) sebagaimana dikutip HM. Arifin (1987: 13-14) yang mendefinisikan pendidikan Islam sebagai sistem pendidikan yang dimungkinkan seseorang dapat mengarahkan kehidupannya sesuai dengan ideologi Islam, sehingga dapat dengan mudah mengarahkan kehidupannya sesuai dengan ajaran Islam.

Pengertian sistem di sini menunjukkan bahwa dalam pendidikan Islam terdapat komponen-komponen yang saling terkait menjadi satu kesatuan seperti domain kognitif, afektif, dan psikomotorik; aspek jasmani dan rohani; dan sistem ajaran Islam baik akidah, syariah, maupun akhlak.

Sedangkan Abdul Mujib dan Yusuf Mudzakkir, dengan memperhatikan penelusuran terhadap *term-term* istilah-istilah yang sering digunakan untuk menyebut pendidikan Islam, maka secara spesifik, pendidikan Islam merupakan transinternalisasi pengetahuan dan nilai Islam kepada peserta didik melalui upaya pengajaran, pembiasaan, bimbingan, pengasuhan, pengawasan, dan pengembangan potensinya guna mencapai keselarasan dan kesempurnaan hidup di dunia dan akhirat.

Proses transinternalisasi, dimaksudkan bahwa pendidikan Islam dilakukan secara bertahap, berjenjang, terencana, sistemik dan terus menerus dengan cara transformasi pengetahuan dan nilai Islam. *Pengetahuan dan Nilai Islam,* diartikan sebagai pengetahuan dan nilai yang diturunkan dari Tuhan *(Ilahiyyah)*. Pengetahuan dan nilai Islam sebagaimana yang disyaratkan dalam QS. Fushshilat: 53 memiliki tiga objek: alam fisik (baik di langit maupun bumi), alam kejiwaan dan kebatinan (psikis), dan spiritualitas, yakni sistem nilai untuk mengarahkan kehidupan spiritual manusia.

Peserta didik, dimaksudkan bahwa pendidikan diberikan kepada peserta didik sebagai subjek sekaligus objek pendidikan. Sebagai objek karena mereka menjadi sasaran pendidikan agar nilai dan pengetahuan yang ditransformasikan lestari dari generasi ke generasi. Sedang sebagai subjek, karena dalam diri peserta didik terdapat potensi-potensi yang harus dikembangkan dan diaktualisasikan dan proses pendidikan hanya menstimulasi pengembangan aktualisasi potensi itu.

Hal-hal tersebut dapat terlaksana melalui sebuah sistem teknik atau cara pendidikan seperti *pengajaran, bimbingan, pengasuhan, pembiasaan, pengawasan, latihan, dan bentuk pengembangan potensi lainnya.* Kesemuanya proses yang terjadi dalam transinternalisasi pengetahuan dan nilai Islam tersebut bermuara pada tujuan akhir, yakni kesempurnaan hidup manusia *(insan kamil),* dunia dan akhirat (Mujib dan Mudzakkir, 2006: 27-28).

Dari uraian-uraian pengertian tersebut, telah memberikan pemahaman bahwa terdapat beberapa kata kunci sebagai sebuah terminologi pendidikan Islam: 1) pendidikan merupakan sebuah sistem yang memiliki beberapa komponen yang saling terkait; 2) aktivitas pendidikan Islam adalah transformasi pengetahuan dan internalisasi nilai Islam yang dipahami sebagai proses yang disesuaikan dengan tahapan-tahapan yang sistematik; 3) pengetahuan dan nilai Islam yang ditransformasikan tidak hanya bersumber dari wahyu, tetapi juga akal (agama-umum), berdomain kognitif, afektif, dan psikomotorik, berdimensi jasmani dan rohani; juga antara fisik dan kejiwaan; 4) cara yang dilakukan merupakan kesatuan yang saling melengkapi antara pengajaran, bimbingan, pengasuhan, latihan, pembiasaan, dan bentuk-bentuk pengembangan potensi lainnya; 5) pelaku pendidikan diperlakukan sebagai sosok yang mempunyai potensi untuk selalu dapat

diaktualisasikan, dikembangkan baik secara mandiri maupun melalui aktivitas pendidikan, baik pendidik maupun peserta didik; dan 6) tujuan akhir dari semua proses tersebut adalah terwujudnya manusia sempurna dengan segenap sumber dayanya untuk kebahagiaan di dunia dan di akhirat sesuai ajaran Islam.

B. Sumber dan Dasar Pendidikan Islam

Ibarat sebuah konstruksi bangunan, pendidikan Islam sebagai konstruksi ilmu pengetahuan dan transinternalisasi ajaran Islam kepada segenap umat manusia berdiri di atas sumber dan fondasi sebagai dasar aktivitas dan menanamkan relevansinya. Sumber tersebut tentu telah diyakini kebenaran, validitas, dan relevansinya dalam mengantarkan aktivitas pendidikan.

Dengan begitu, sumber pendidikan Islam berarti semua rujukan atau acuan yang diakui kebenaran, validitas, dan relevansinya dalam melakukan pendidikan Islam. Sedangkan dasar pendidikan Islam merupakan landasan operasional yang digunakan dalam merealisasikan sumber pendidikan Islam. Alhasil, praktik pendidikan Islam senantiasa harus didasarkan pada sumber dan dasar pendidikan Islam yang ada.

Menurut Hasan Langgulung dalam *Beberapa Pemikiran tentang Pendidikan Islam,* sumber pendidikan Islam meliputi: Al-Qur'an, Al-Sunnah, kata-kata sahabat *(madzhab shababi)*, kemaslahatan umat *(mashalih al mursalah)*, tradisi atau adat kebiasaan masyarakat *('uruf)*, dan hasil pemikiran Islam *(ijtihad)*. Sumber-sumber pendidikan Islam ini diperlakukan secara hierarkis, artinya, selain diberlakukan secara berurutan, juga pemakaiannya tidak boleh bertentangan dengan sumber di atasnya (Langgulung, 1980: 35). Namun konteks diskursus paradigma pendidikan Islam, terdapat perbedaan pola dan orientasi penggunaan sumber-sumber ini dalam operasionalisasi dan praktik pendidikan Islam.

Al-Qur'an, Al-Sunnah dan kata-kata sahabat *(madzhab shahabi)* bisa dipastikan menjadi sumber utama pendidikan Islam. Al-Qur'an sebagai sumber utama pendidikan Islam, pasti digunakan karena selain mengandung nilai-nilai absolut yang diturunkan oleh Tuhan semesta alam, Allah Swt. kepada Nabi Muhammad Saw., juga mengandung ajaran yang universal bagi umat manusia. Al-Qur'an diyakini mengajarkan

setiap persoalan kehidupan, dan tidak ada satupun yang tidak termaktub di dalamnya.

Selain itu, ajaran yang diberikan melalui Al-Qur'an diyakini mengandung nilai-nilai esensi yang abadi dan selalu relevan untuk setiap zaman. Al-Sunnah dipakai sebagai sumber pendidikan Islam, karena Nabi Muhammad Saw. diyakini sebagai peletak dasar konstruksi Islam di dunia, sehingga semua yang dinukilkan kepada Nabi Muhammad Saw. baik perkataan, perbuatan, ketetapannya, dan semua yang bersandar padanya wajib dijadikan dasar membangun Islam, termasuk pendidikan. Sedangkan pemakaian *madzhab shahabi,* karena karakteristiknya baik secara konseptual, tradisi, maupun konsensusnya *(ijma)* yang tak terpisahkan dari Al-Sunnah Nabi Saw.

Sedangkan kemaslahatan umat *(mashalih al mursalah),* tradisi atau adat kebiasaan masyarakat *('uruf),* dan hasil pemikiran Islam *(ijtihad),* dalam operasionalisasi dan praktik pendidikan Islam terjadi perbedaan orientasi penggunaan. Hal ini disebabkan karena ketiganya mengandung nilai-nilai relatif berupa interpretasi-interpretasi yang oleh sebagian kalangan dianggap bisa saja bercampur dengan nilai-nilai yang bertentangan atau tidak sesuai dengan sumber utama Islam, semisal terpengaruh dengan filsafat-filsafat Barat yang dibangun di atas tradisi sekuler. Selain itu, ada anggapan jika Al-Qur'an dan Al-Sunnah dianggap telah cukup dan komplet, sehingga tak perlu lagi mencari sumber-sumber lainnya.

Perbedaan orientasi penggunaan sumber-sumber pendidikan Islam tersebut, terlihat dari beberapa pendapat. Al-Syaibani (1979: 7) misalnya, berpendapat:

> ....Ajakan kembali kepada Islam bukan sekadar ajakan kepada peninggalan masa lalu yang harus dipelihara, tetapi ajakan kepada suatu sumber yang hidup, dinamis, berkembang, dan progresif sepanjang masa. Ia memiliki fleksibilitas pada unsur-unsur umumnya yang menyebabkan ia sesuai pada setiap waktu dan tempat. Selain itu, kembali ke masa lalu itu mengaitkan masa lalu dengan masa sekarang, memperdalam pikiran filsafat dan pendidikan, serta menekankan identitas budaya dan pendidikan kita.

Pendapat ini diperkuat Abdul Ghani Ubud (1977: 120) yang juga mengatakan bahwa: pendidikan Islam cepat merespons setiap perubahan zaman dan perkembangan budaya, sebab ia bersumber dari

dua hal, yaitu ideologi Islam sebagaimana digambarkan dalam Al-Qur'an dan Al-Sunnah, serta situasi dan kondisi baru yang dihadapi Islam yang kemudian ditransformasikan menurut budaya Islami.

Sedangkan yang berbeda dengan al Syaibani, sejumlah tokoh Islam seperti Abdul Fatah Jalal (1977), al Nahlawy (1979), dan al Jamaly (1993) mengatakan bahwa sumber pemikiran pendidikan Islam hanya Al-Qur'an dan Hadis Rasulullah Saw. dan tidak perlu susah payah mencari sumber lain, karena Allah Swt. telah mengutus Muhammad Saw. sebagai guru (Jalal, 1977: 7; Al Nahlawy, 1979: 20; Al Jamaly, 1993: 7-8). Hal ini terlihat dari pernyataan Al Jamaly:

> Dewasa ini masih ada di antara kaum Muslimin yang ke sana kemari mencari falsafah hidup yang kiranya dapat menunjukkan jalan yang lurus. Sebagian mengikuti jalan kiri yang ekstrem dan yang lain memilih antara keduanya...mereka lupa bahwa di dalam Al-Qur'an telah terhimpun hikmah *illahiyah* serta filsafat pendidikan yang tiada taranya. ...

Adapun dasar pendidikan Islam sebagai landasan operasional pelaksanaan pendidikan Islam, antara lain meliputi: 1) dasar religius, yakni dasar yang diturunkan dari ajaran agama. Dasar ini menjadi penting sebab pendidikan Islam berbeda dengan model pendidikan lain. Watak religus yang bersumber dari ajaran Islam sebagaimana di atas menjadi bingkai dasar semua aktivitas pendidikan.

Meski demikian, dasar ini perlu ditopang dengan dasar-dasar lain sebagai bentuk aktualisasi sebuah konstruksi agama; 2) dasar filosofis, yakni dasar yang dapat memilih yang terbaik, memberi arah suatu sistem, mengontrol dan memberi arah kepada semua dasar-dasar operasional lainnya. Dalam pendidikan Islam, keberadaan dasar ini dapat membantu cara berpikir di bidang pendidikan secara sistematis yang asas-asasnya diturunkan dari sumber-sumber Islam; 3) dasar historis; dasar yang berorientasi pada sejarah pengalaman pendidikan di masa lalu.

Hal ini diperlukan untuk dijadikan acuan mewujudkan keberhasilan pendidikan Islam di masa mendatang; 4) dasar sosiologis-antropologis, sebuah dasar yang memberikan kerangka gambaran masyarakat dan budaya. Dasar ini penting agar pelaksanaan pendidikan Islam dapat menemui relevansinya karena pendidikan dan masyarakat merupakan

bagian yang tak terpisahkan, keduanya terjadi *feed back* yang sama-sama menentukan.

5) Dasar psikologi, yaitu dasar yang dapat memberikan arah pengembangan kejiwaan setiap pelaku pendidikan (siswa, guru, dan tenaga kependidikan lainnya) seperti bakat, minat, karakter, watak, motivasi, dan lainnya agar mencapai kepuasan batiniah dalam setiap aktivitas pendidikan; 6) dasar politik dan administrasi, suatu dasar pendidikan yang dapat mengarahkan pada pencapaian tujuan-tujuan bersama yang dicita-citakan. Untuk memudahkannya, maka diperlukan teknik-teknik untuk mewujudkan tujuan tersebut; dan 7) dasar ekonomi, suatu aktivitas pendidikan haruslah dibangun atas dasar perspektif ekonomi yang sesuai dengan ajaran Islam. Hal ini berguna dalam menentukan potensi-potensi finansial, mengatur sumber-sumber, merencanakan dan bertanggung jawab potensi ekonomi tersebut untuk memperlancar pelaksanaan pendidikan.

C. Tujuan dan Fungsi Pendidikan Islam

Tujuan pendidikan merupakan arah yang hendak dicapai dalam sebuah aktivitas pendidikan. Tanpa tujuan itu, operasionalisasi dan praktik pendidikan yang sedang dijalankan akan kehilangan arah dan tidak maksimal. Menurut Ahmad D. Marimba, tujuan adalah standar usaha yang ditentukan serta mengarahkan usaha yang akan dilalui dan titik pangkal untuk mencapai tujuan-tujuan lain.

Keberadaannya membatasi ruang gerak agar kegiatan yang dilakukan terfokus pada hal-hal yang dicita-citakan serta dapat memberi penilaian terhadap usaha yang dilakukan (Marimba, 1989: 45-46). Dengan demikian, tujuan pendidikan Islam merupakan capaian-capaian yang dapat memberikan arah dalam pelaksanaan pendidikan Islam.

Tujuan pendidikan Islam sebagaimana dalam pembahasan di muka adalah terwujudnya transinternalisasi nilai dan pengetahuan untuk memberdayakan manusia dan segala sumber dayanya baik dalam domain kognitif, afektif, dan psikomotorik, aspek jasmani-rohani agar menjadi manusia sempurna *(insan kamil)* sesuai dengan ajaran Islam.

Dari rumusan ini, terlihat bahwa sentral dari seluruh proses pendidikan adalah pemberdayaan manusia *(humanisasi)* menuju kesempurnaan hidup. Manusia menempati posisi yang sangat strategis,

baik sebagai sasaran maupun pelaku pendidikan. Untuk itu, ulasan tentang manusia dalam pandangan Islam sangat penting diketengahkan dalam kajian ini.

Dalam terminologi Islam, pandangan tentang manusia bisa banyak ditemui dalam Al-Qur'an. Menurut Quraish Shihab (1996: 278-280), manusia dalam Al-Qur'an ditunjukkan melalui tiga istilah, yaitu: 1) istilah yang berakar dari huruf *alif, nun* dan *sin*, dapat berbentuk: *al-insan, al-isn, al-nas, unas, anassiy,* dan *insiy;* 2) *basyar*; dan 3) *Banii Adam* dan *zurriyyah Adam*. Istilah *insan,* memiliki tiga asal kata, yaitu: (1) *anasa* berarti: *absara* (melihat), *'alima* (mengetahui), dan *ista'zana* (meminta izin); (2) *nasiya* berarti lupa; serta (3) *uns* berarti jinak, lawan kata dari *wakhsyah* yang berarti buas. Kata *insan* yang bentuk *jamak* disebut *al-naas* yang bermakna *taaifah* (kelompok masyarakat).

Adapun istilah *basyar* menurut Abu Qasim Abu al Husain bin Muhammad al Asfahani al Raghib (1961: 47) terdiri dari kata *ba, syin, ra* berarti tampaknya sesuatu dengan baik dan indah. Dalam kata kerjanya *basyara* berarti gembira, menggembirakan, memperhatikan, dan mengurus sesuatu. Menurut al Raghib, *basyar* yang merupakan bentuk jamak dari *basyarah* berarti kulit. Manusia disebut *basyar* karena kulit manusia tampak berbeda dengan kulit makhluk lainnya. Sehingga kata ini dalam Al-Qur'an secara khusus menunjuk kepada bentuk lahiriyah (fisik) manusia.

Sedangkan *bani/dzurriyah Adam* mempunyai arti sesuatu yang lahir dari yang lain, bisa juga disebut keturunan. Istilah ini bisa dipakai untuk menyebut manusia, karena *banu/dzurriyah* dinisbatkan kepada Nabi Adam AS sebagai manusia pertama yang diciptakan Tuhan dan mendapat penghormatan dari makhluk lainnya sebagaimana disebutkan dalam QS. Al Baqarah: 34. Penisbatan ini memberikan kesan makna historis dalam konsep manusia, bahwa manusia berasal dari satu sumber dan satu darah meski tersebar dalam berbagai warna dan bentuk kulit, ras dan bangsa. Di sinilah dapat dimengerti adanya konsep persamaan dan kesatuan manusia (Priatna, 2004: 88-89).

Dari penelusuran akar kata dan makna etimologis istilah-istilah tersebut, dapat dimengerti bahwa penggunaan istilah *insan* lebih relevan dalam konteks pendidikan Islam. Dibanding dengan istilah lain, *insan* lebih menunjukkan makna totalitas manusia baik sebagai makhluk fisik maupun mental, individual maupun sosial, dunia dan akhirat.

Hal inilah yang menjadikan alasan para ahli, lebih populer menggunakan kata *insan* dalam membahas pendidikan Islam. Dalam penyebutannya dalam Al-Qur'an, istilah *insan* lebih menunjukkan karakteristik dan keistimewaan yang lebih komplet dan luas dari sekadar menunjuk makna fisik. Hal ini terlihat dari beberapa konsepsinya dalam Al-Qur'an antara lain: (1) manusia adalah makhluk istimewa yang dilengkapi dengan pengetahuan (pendengaran, penglihatan, dan budi), termasuk menerima pelajaran dari Tuhan tentang hal-hal yang belum diketahuinya seperti dalam QS. An Nahl: 78, Al 'Alaq: 1-5, Al Rahman: 1-3; (2) manusia memiliki musuh yang nyata, yaitu setan sebagaimana dalam QS Yusuf: 5, Al-Isra': 53; (3) manusia memikul amanat dari Tuhan, terlihat dalam QS. Al Ahzab: 72; (4) keharusan manusia memanfaatkan waktu, dalam QS. Al 'Asr: 1-3; (5) manusia hanya memperoleh sesuai usahanya, dalam QS. Al-Najm: 39, Al Nazi'at: 35; (6) manusia memiliki keterikatan dengan aturan moral dan sopan santun, dalam QS. Al 'Ankabut: 8, Luqman: 14, Al-Ahqaf: 15.

Selain menunjukkan karakter dan keistimewaan manusia secara individual, manusia dalam konsepsi Islam dalam Al-Qur;an juga menunjukkan karakter bahwa manusia juga sebagai makhluk sosial. Hal ini misalnya terlihat dalam berbagai konsepsi Al-Qur'an bahwa manusia diciptakan dalam berbagai ragam suku dan bangsa untuk membangun sistem sosial kehidupan (QS. Al Hujurat: 13); dan beberapa pandangan normatif untuk membangun kehidupan bersama (sosial) antarmanusia seperti kewajiban berbuat baik, tolong-menolong, saling menghormati, berbuat kebajikan dan mencegah kemungkaran (QS. Al Maidah: 2; Ali Imran: 112, 104, 110; Al Nisaa: 36; Al Taubat: 71); menegakkan keadilan (QS. Al Nisa: 58; 135, Al Syura: 38; Al An'am: 119); kewajiban sosial untuk tidak berprasangka, mencari kesalahan orang lain dan memaki (QS. Al Hujurat: 12); kewajiban manusia untuk menghormati hak hidup orang lain (QS. Al Maidah: 32; Al An'am: 151); membangun persatuan (QS. Al Hujurat: 10, Al Shaf: 4); menegakkan prinsip musyawarah (QS. Al Syura: 38); dan masih banyak lagi konsepsi-konsepsi lainnya (Priatna, 2004: 81-87).

Berawal dari pandangan-pandangan Islam tentang manusia tersebut, maka tujuan pendidikan Islam harus diorientasikan dalam setiap aspek-aspek kehidupan manusia, antara lain meliputi: *pertama,* tujuan dan tugas hidup manusia. Manusia diciptakan dan hidup

bukanlah secara kebetulan, tetapi membawa tujuan dan misi hidup, yakni bertujuan beribadah kepada sang pencipta Allah Swt. *('abd Allah)* dan menjadi khalifah di muka bumi.

Kedua, memperhatikan sifat-sifat dasar manusia. Tujuan pendidikan harus memperhatikan sifat dasar manusia sebagai makhluk yang unik yang memiliki beberepa potensi bawaan seperti fitrah, bakat, minat, sifat dan karakter serta kecenderungan untuk mencari kebenaran Tuhan dengan kapasitas yang dimilikinya. *Ketiga,* tujuan pendidikan Islam harus berorientasi pada tuntutan masyarakat, baik pelestarian nilai-nilai yang telah ada, maupun pemenuhan terhadap kebutuhan hidup dalam setiap perkembangan yang terjadi dalam masyarakat; dan *keempat,* orientasi dimensi kehidupan ideal Islam yang memiliki prinsip keseimbangan kehidupan baik di dunia dan akhirat (Arifin, 1987: 120).

Dalam bahasa Abd al Rahman Shaleh Abd Allah (1991: 138-153) orientasi tujuan pendidikan Islam ini diistilahkan meliputi dimensi tujuan pendidikan jasmani *(al ahdaf al jismiyah),* tujuan pendidikan rohani *(al ahdaf al ruhaniyah),* tujuan pendidikan akal *(al ahdaf al aqliyah),* dan tujuan pendidikan sosial *(al ahdaf al ijtimaiyah).*

Dari konsepsi yang demikian, maka tujuan ini sekaligus membedakan dengan tujuan model pendidikan lain (baca: Barat). Selain bertujuan mengembangkan potensi-potensi dasar manusia *(antrhopocentris),* tujuan pendidikan Islam juga mempunyai karaketer ketuhanan *(teocentris).* Tidak hanya berdimensi ilmiah-budaya (rasional-empiris), tetapi juga mengembangkan dimensi religius (normatif-transenden).

Hal ini sangat terkait dengan kedudukan, fungsi dan peranan manusia dalam Islam, selain sebagai *khalifah Allah* (wakil atau duta Allah di muka bumi), manusia juga sebagai *'Abd Allah* (penyerahan diri manusia di hadapan Allah). Dengan demikian, rumusan tujuan pendidikan harus diarahkan terhadap dimensi-dimensi di atas, baik dalam kurikulum, pelaku pendidikan, metodologi, evaluasi maupun sistem kelembagaannya.

Dari karakteristik tujuan pendidikan Islam tersebut, maka fungsi pendidikan Islam setidaknya meliputi beberapa dimensi: dimensi pengembangan potensi manusia, pengembangan pewarisan budaya dan dimensi interaksi antara pengembangan potensi dan pewarisan budaya. (Mujib dan Mudzakkir, 2006: 56-67). Namun, dalam realitanya, biasanya kecenderungan fungsi-fungsi sering tak seimbang.

a. Fungsi pendidikan sebagai pengembangan potensi manusia

Pendidikan merupakan proses untuk menumbuhkembangkan potensi-potensi yang dimiliki manusia (*tarbiyah al insya*). Potensi-potensi tersebut antara lain berupa: (1) fitrah, citra asli atau sifat bawaan manusia sejak lahir yang bisa berpotensi baik dan buruk yang aktualisasinya tergantung pilihan, termasuk pendidikan yang dilakukannya, baik fitrah agama, intelektual, sosial, susila, ekonomi, seni, dan fitrah kemajuan, keadilan, kemerdekaan, dan sebagainya; (2) struktur manusia baik jasmani, rohani, maupun nafsani yang terdiri dari kalbu, akal dan nafsu; (3) vitalitas (*al Hayah*), yakni daya, tenaga, dan kemampuan hidup; (4) karakter (*al Khuluq*), sebuah kondisi batiniah manusia; (5) tabiat; (6) sifat; maupun (7) perilaku.

b. Fungsi pendidikan sebagai pewarisan budaya

Yaitu, fungsi pendidikan yang diarahkan untuk menyampaikan dan mentransformasikan nilai-nilai budaya Islam baik nilai *ilahiyyah* maupun *insaniyyah* di antara anggota masyarakat. Hal ini menjadi penting, sebab dinamika kebudayaan dan peradaban Islam tidak akan terwujud jika nilai-nilai tidak berfungsi dan tidak ditransformasikan kepada umat. Nilai *ilahiyyah* bersifat mutlak menyangkut ketauhidan Allah Swt., sedangkan nilai-nilai *insaniyyah* bersifat relatif yang tumbuh dan berkembang atas konsensus masyarakat.

c. Fungsi interaksi antara pengembangan potensi dan pewarisan budaya

Pendidikan mempunyai fungsi sebagai tempat terjadinya proses interaksi antara potensi manusia dan budaya. Hal ini dimaksudkan agar pengembangan potensi yang dilakukan pendidikan relevan dan selalu sinergi dengen perkembangan budaya dan peradaban. Jika tidak, maka sinergi keduanya akan terhambat. Dengan demikian, pendidikan sebagai proses humanisasi tetap akan dapat mengantarkan manusia dalam taraf potensialnya secara maksimal dalam kehidupan sosial kemasyarakatannya untuk membentuk kebudayaan dan peradaban.

D. Kurikulum Pendidikan Islam

Dalam diskursus pendidikan Islam, kurikulum merupakan salah satu komponen pokok pendidikan yang keberadaannya sangat vital. Secara sederhana, kurikulum menurut Hilda Taba yang dikutip S.Nasution (1983: 130-132) biasa diartikan sebagai perencanaan pembelajaran *(a curriculum is a plan for learning)*. Dari pengertian ini, kurikulum sering dianalogikan terbatas sebagai seperangkat materi pelajaran yang ditawarkan dan harus dipelajari peserta didik, atau pengetahuan-pengetahuan yang disampaikan guru dalam bentuk mata pelajaran di sekolah umum atau kitab-kitab di sekolah agama.

Dalam perkembangannya, kurikulum dimaknai lebih meluas menjadi semua usaha sekolah untuk memengaruhi anak belajar, baik di ruang kelas, dalam tempat bermain maupun di luar sekolah. Pengertian ini didasarkan pada definisi J.G. Saylor dan William M. Alexander: *curriculum is the sum total of school's efforts to influence learning, wether in the classroom, on the playground, or out school.* Kurikulum bukan saja materi pelajaran, tetapi semua pengalaman pembelajaran yang digunakan untuk mengarahkan pendidikan di sekolah *(all the experiences a learner has under the guidance of the school)*.

Perluasan kurikulum tidak hanya terhenti berupa pengalaman belajar bagi peserta didik, tetapi kurikulum juga diarahkan mempunyai signifikansi bagi kehidupan bermasyarakat. B. Othanel Smith, WO. Stanley dan J. Harlan Shoures, memberikan definisi kurikulum sebagai: *a sequence of potential experiences set up in the school for the puprpose of disciplining children and yourth in group ways of thinking and acting;* (kurikulum adalah sejumlah pengalaman yang secara potensial dapat diberikan kepada anak, yang diperlukan agar dapat berpikir dan berkelakukan baik di dalam masyarakatnya).

Dalam konteks ini, Addaamadasy bahkan memaknai kurikulum sebagai sejumlah pengalaman pendidikan, sosial, budaya, olahraga, dan seni yang disediakan sekolah kepada peserta didik baik di dalam maupun luar sekolah agar berkembang secara menyeluruh dalam segala segi dan mengubah tingkah laku mereka sesuai dengan tujuan pendidikan (Rosyadi, 2004: 242-245).

Dari pengertian-pengertian tersebut, maka kurikulum dapat dipahami dalam berbagai bentuk: 1) serangkaian tujuan yang

menggambarkan berbagai pengalaman dan kemampuan baik pengetahuan, keterampilan, maupun nilai dan sikap yang harus dikuasai peserta didik baik di sekolah maupun di masyarakat; 2) sebagai kerangka materi tentang bidang-bidang studi yang perlu dipelajari; 3) garis besar materi dari suatu bidang studi yang dipilih untuk dijadikan objek studi; 4) sebagai panduan atau buku pelajaran yang disusun untuk pembelajaran; dan 5) sebagai bentuk dan jenis kegiatan pembelajaran.

Dengan demikian, kurikulum tak terbatas pada program studi yang berisi materi terencana untuk memperoleh hasil belajar sesuai tujuan pendidikan yang ditentukan, tetapi kurikulum juga bisa dimaknai sebagai reproduksi kultural, yakni transfer dan refleksi butir-butir kebudayaan masyarakat yang harus dikuasai sebagai sebuah bentuk pengalaman belajar yang tak terbatas pada dinding sekolah. Dalam pendidikan Islam, kurikulum juga merupakan komponen yang sangat penting menuju capaian-capaian pendidikan sesuai dengan ajaran Islam. Kurikulum pendidikan Islam dalam perumusannya harus didasarkan pada dasar-dasar akurat agar tidak melenceng dari nilai-nilai ajaran Islam dan tetap menemukan relevansinya bagi kehidupan manusia.

Menurut Umar Muhammad al Thaomi al Syaibani (1979: 523-532), terdapat empat dasar dalam kurikulum pendidikan Islam, yaitu dasar religius, dasar filosofis, dasar psikologis, dan dasar sosiologis. *Pertama,* dasar religius, yakni dasar yang ditetapkan berdasarkan nilai-nilai ketuhanan *(ilahiyyah)* berdasarkan sumber-sumber Islam, baik sumber-sumber utama berupa Al-Qur'an dan Al-Sunnah maupun sumber-sumber turunannya seperti mazhab shahabi, hasil-hasil ijtihad para ulama, maslahah mursalah, urf, dan sebagainya seperti yang telah disinggung di awal.

Kedua, dasar filosofis. Dasar ini memberikan arah agar susunan kurikulum mengandung kebenaran, terutama dalam bidang sistem nilai yang diyakini kebenarannya sebagai pandangan hidup. Sistem nilai ini dilatarbelakangi banyak hal seperti pengaruh agama, adat istiadat, kebudayaan maupun konsep-konsep individu tentang pendidikan. Dasar filosofis membawa rumusan kurikulum pendidikan Islam pada dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis.

Dimensi ontologis dalam pendidikan Islam mengarahkan bahwa pengalaman yang ditanamkan dalam proses pendidikan tidak hanya terbatas pada alam fisik, tetapi juga terkait dengan sesuatu yang tak

terbatas pada realitas fisik, yakni alam rohaniah atau spiritualitas. Dimensi epistemologis mengarahkan kurikulum sebagai perwujudan bagaimana memperoleh ilmu pengetahuan.

Untuk itu, dimensi ini dalam pendidikan Islam memberikan dasar bahwa penguasaan isi kurikulum dan bagaimana menguasai itu menjadi sama-sama penting. Kurikulum pendidikan Islam harus senantiasa menekankan pada pelajaran proses, bagaimana pelaku pendidikan dapat mengonstruksi ilmu pengetahuan, aktivitas kurikulum, dan pemecahan masalah.

Dengan demikian, dimensi ini menekankan bahwa isi tidak bersifat mutlak, karena pengetahuan yang dihasilkan cenderung fleksibel, tentatif, dan dapat berubah-ubah. Di samping itu, kurikulum pendidikan Islam harus berdimensi *futuristik* (orientasi masa depan). Sedangkan dimensi aksiologis, memberikan arah bagaimana kurikulum pendidikan Islam dirancang sedemikian rupa agar memberikan kepuasan pelaku pendidikan untuk memiliki nilai-nilai ideal untuk kehidupan yang lebih baik di masa mendatang.

Adanya berbagai macam aliran-aliran filsafat, telah banyak memberikan pengaruh dalam perumusan kurikulum pendidikan Islam. Akibatnya, terdapat berbagai bentuk operasionalisasi dan praktik pendidikan Islam dengan berbagai ragam kurikulumnya. Namun demikian, ragam ini telah memberikan kontribusi banyak dalam memunculkan teori dan konsep kurikulum pendidikan Islam. Efektivitasnya tergantung seberapa besar model-model kurikulum tersebut bisa menghantarkan pada tujuan pendidikan Islam.

Ketiga, dasar psikologis. Dasar ini mengarahkan agar perumusan kurikulum pendidikan Islam mempertimbangkan tahapan-tahapan dan situasi kejiwaan *(psikis)* pelaku pendidikan, terlebih peserta didik. Kondisi psikologis ini antara lain perkembangan jasmani, kematangan kedewasaan, bakat, minat, intelektualitas, emosi, kecakapan sosial, dan situasi-situasi belajar lainnya. *Keempat,* dasar sosiologis dimaksudkan agar perumusan kurikulum memberikan implikasi dan berperan terhadap penyampaian dan pengembangan kebudayaan, proses sosialisasi individu dan rekonstruksi sosial.

Dari dasar-dasar perumusan kurikulum ini, maka kurikulum pendidikan setidaknya memiliki beberapa orientasi, antara lain: 1) orientasi pelestarian nilai-nilai; 2) orientasi pada kebutuhan sosial *(sosial*

demand); 3) orientasi pada peserta didik; 4) orientasi pada perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi; dan 5) orientasi yang lebih pragmatis, yaitu orientasi pada tenaga kerja (Muhaimin, 1989: 57). Orientasi-orientasi ini dalam kenyataannya telah menggiring munculnya berbagai model kurikulum pendidikan. Kemunculan model-model ini bukan saja akibat dari pemaknaan kurikulum sebagai alat pengembangan potensi-potensi peserta didik, tetapi kurikulum juga dianggap sebagai alat transformasi kebudayaan dan rekonstruksi sosial masyarakat dan alat pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

Setidaknya terdapat lima model konsep kurikulum, antara lain: model subjek akademis, model humanistik (aktualisasi diri), model rekonstruksi sosial, model teknologi, dan model proses kognitif (Nasution, 1991: 15-34; Mujib dan Mudzakkir, 2006: 144-148). Model subjek akademis yaitu model kurikulum yang sangat mengutamakan pengetahuan sehingga pendidikan diarahkan lebih bersifat pengetahuan.

Model ini tidak hanya menerima apa yang disampaikan dalam perkembangan, tetapi juga menerima proses belajar yang dialami peserta didik. Kurikulum model ini lebih berorientasi pada masa lalu karena semua pengetahuan dan nilai-nilai telah ditemukan pada masa lalu. Adapun masa sekarang adalah hanya memelihara dan mewarisi hasil budaya masa lalu, sehingga model ini lebih mementingkan penguasaan isi pendidikan yang telah ada sebanyak-banyaknya.

Model Humanistik adalah model kurikulum yang mengutamakan peserta didik sebagai yang pertama dan utama dalam pendidikan. Bagi kurikulum ini, pendidikan diarahkan untuk mengembangkan setiap potensi pribadi yang dimiliki peserta didik agar mampu menciptakan kreativitas, kebebasan, kemandirian, aktivitas, dan pertumbuhan diri secara maksimal. Model rekonstruksi sosial merupakan model kurikulum pendidikan yang memfokuskan pada problem yang sedang dihadapi masyarakat dan bisa dikaji dalam kurikulum.

Kurikulum model ini menghendaki adanya proses belajar yang menghasilkan perubahan secara relatif tetap dalam perilaku baik dalam berpikir, merasa, dan melakukan. Konsekuensinya, jika pendidikan mampu memberikan perubahan dalam individu, maka otomatis akan berkontribusi dalam perubahan masyarakat menjadi lebih baik di masa mendatang, sehingga pendidikan dapat menciptakan perkembangan sosial.

Adapun model teknologi merupakan kurikulum pendidikan yang menekankan penyusunan program dan rencana pembelajaran dengan menggunakan pendekatan sistem dan alat/media pembelajaran. Sedangkan model proses kognitif adalah model kurikulum yang menekankan pengembangan kemampuan mental baik berpikir dan berkeyakinan sehingga dapat ditransfer pada model-model lain.

Model-model kurikulum ini, pada dasarnya menuntut pola organisasi kurikulum untuk dapat mencapai tujuan model kurikulum tersebut. Organisasi kurikulum adalah bentuk bahan pengajaran atau struktur program kurikulum yang disusun guna mencapai tujuan pendidikan sesuai model kurikulum yang diterapkan.

Dari model kurikulum tersebut, setidaknya terdapat tiga desain organisasi kurikulum, yaitu: *subject centered design,* yaitu desain kurikulum yang berpusat pada bahan pengajaran; *learned centered design,* desain kurikulum yang mengutamakan peranan peserta didik; dan *problem centered design;* desain kurikulum yang bertolak dari masalah yang dihadapi masyarakat (Sukmadinata, 1988: 123). Dari beberapa penjelasan tersebut, maka operasionalisasi dan praktiknya, kurikulum pendidikan Islam dimungkinkan terjadi secara tidak seragam.

Hal ini wajar sebab konstruksi kurikulum sangat dipengaruhi oleh filsafat yang dianut oleh masyarakat Islam, model yang dipilih, dan desain organisasi kurikulum yang beragam. Meski demikian, kurikulum pendidikan Islam harus tetap berpijak pada nilai-nilai *transenden ilahiyyah,* sebagai sebuah basis model pendidikan Islam.

Dalam bahasan kurikulum, sangat erat kaitannya dengan metode dan evaluasi. Metode merupakan cara atau prosedur yang digunakan dalam pelaksanaan pendidikan sesuai kurikulum yang ditetapkan menuju tujuan yang dicita-citakan. Metode pendidikan menurut Umar Muhammad al Thaoumy al Syaibany (1979: 586-591) adalah segala segi kegiatan yang terarah yang diterapkan pendidik dalam rangka kemestian-kemestian mata pelajaran yang diajarkannya, ciri-ciri perkembangan peserta didik dan suasana yang melingkupinya dan tujuan membimbing peserta didik untuk mencapai proses belajar yang diinginkan dan perubahan yang dikehendaki sesuai tujuan pendidikan.

Dengan begitu esensi yang dimiliki metode pendidikan, maka harus dirumuskan dan diaplikasikan berdasarkan berbagai asas, antara

lain: asas agama sebagai ciri khas pendidikan Islam; asas biologis; asas psikologis; dan asas sosial. Dari berbagai dasar tersebut, maka suatu metode memerlukan bentuk dan teknik dalam pelaksanaan pendidikan agar suatu metode mencapai titik sinkron dengan tujuan yang dicita-citakan.

Di tingkat aplikatif, pendidikan Islam memiliki beberapa bentuk metode pendidikan, antara lain meliputi: 1) metode diakronis atau sosiohistoris; suatu metode yang menonjolkan aspek sejarah. Metode ini memungkinkan dalam suatu pelaksanaan pendidikan Islam adanya studi-studi tentang perkembangan ilmu pengetahuan maupun perkembangan Islam itu sendiri sehingga peserta didik termotivasi untuk memahami, menghayati, mengamalkan, menemukan, dan sebagainya ajaran-ajaran universal Islam lebih jauh; 2) metode sinkronis-analisis, suatu metode yang memberikan kemampuan analisis teoretis sehingga sangat berguna dalam mengembangkan perkembangan keimanan, mental, dan intelektual peserta didik; 3) metode *problem solving*. Yakni suatu metode pelatihan yang diterapkan dalam rangka menghadapi berbagai masalah dan mencari solusinya; 4) metode empiris. Yaitu metode pendidikan yang memungkinkan peserta didik mengembangkan dirinya melalui proses realisasi, aktualisasi, serta internalisasi nilai-nilai universal Islam secara aplikatif dalam interaksi sosial; 5) metode induktif-deduktif, yaitu metode dengan cara mengajarkan tentang pendidikan Islam melalui materi-materi khusus menuju kesimpulan yang umum atau sebaliknya (Mujib dan Mudzakkir, 2006: 179-182).

Metode-metode ini bisa dilakukan dengan berbagai teknik seperti teknik pertemuan yang berisi ceramah *(al mawidhah);* dan teknik tulisan *(al kitabah);* teknik dialog *(hiwar)* yang bisa diisi melalui cara tanya jawab, diskusi *(al Niqasy)*, sumbang saran/*brain storming*; teknik bercerita; teknik pemberian-pemberian contoh *(amtsal)* yang bisa dilakukan melalui simbolisme verbal, karya wisata; teknik imitasi yang bisa dilakukan melalui pemberian tauladan, demonstrasi, permainan/simulasi; teknik *drill* dengan cara kerja kelompok, penemuan, belajar mandiri, *micro teaching*, modul belajar; teknik pengambilan pelajaran dari suatu peristiwa atau materi yang biasa dilakukan dengan eksperimen dan penyajian laporan; teknik pemberian janji dan ancaman yang bisa dilakukan dengan ganjaran dan sanksi, motivasi; dan beberapa teknik lainnya seperti perlombaan, koreksi- kritik.

Namun dari kesekian metode dan teknik yang ada, tidak satupun metode yang memiliki keunggulan mutlak, maka diperlukan kreasi penggabungan metode dan teknik tersebut agar memperoleh kesesuaian-kesesuaian baik bagi tujuan pendidikan, peserta didik, pendidik, dan faktor-faktor lainnya (Mujib dan Mudzakkir, 2006: 183-120).

Sedangkan evalusi pendidikan Islam adalah suatu kegiatan yang digunakan untuk menentukan taraf kemajuan dari pelaksanaan pendidikan Islam (Zuhairini, 1992: 139). Secara umum, sebagai sebuah model pendidikan yang memiliki dua dimensi, yaitu dimensi dialektikal horizontal dan dimensi ketertundukan vertikal, maka evaluasi dalam pendidikan Islam juga diarahkan pada dua dimensi tersebut. Dalam dimensi dialektikal-horizontal, evaluasi diarahkan untuk mengetahui dan menilai kemajuan pendidikan Islam dalam kaitan kehidupan manusia baik antara diri sendiri, sesama maupun alam semesta. Sehingga diketahui bagaimana pemahaman pelaku pendidikan dalam berbagai ilmu pengetahuan, keterampilan, dan sikap mental yang dimiliki untuk kehidupan dunia.

Sedang dalam dimensi vertikal, evaluasi digunakan untuk menilai tingkat keberimanan manusia dalam menggunakan ilmu, keterampilan, dan sikap mentalnya. Dengan demikian bisa diketahui kendala dan potensi untuk mengembangkan pelaksanaan pendidikan Islam.

Dengan demikian, maka dalam evaluasi pendidikan harus dilakukan di atas prinsip berkesinambungan *(kontinuitas),* menyeluruh *(komprehensif),* dan objektivitas. Di samping itu, suatu evaluasi harus dilakukan dengan memperhatikan tingkat validitas, reliabilitas, dan efisiensi. Dalam pendidikan Islam, evaluasi bukan saja dilakukan terhadap orang lain seperti evaluasi siswa, evaluasi guru, dan sebagainya, tetapi evaluasi juga sangat ditekankan pada diri sendiri *(self evaluasi)* (Zaini dan Muhaimin, 1991: 59-64).

Secara teknis, evaluasi dalam pendidikan Islam bisa dilakukan dengan dua cara, tes dan nontes. Teknik tes adalah teknik yang digunakan untuk menilai kemajuan dan perkembangan pendidikan baik pengetahuan maupun keterampilan, sikap mental sebagai sebuah hasil belajar dengan cara memberikan soal-soal tes baik berupa tes tertulis, tes lisan, maupun tes perbuatan. Sedangkan nontes adalah teknik yang digunakan untuk menilai karakter-karakter dan perkembangan pendidikan dengan cara selain tes, seperti observasi,

wawancara, memberikan skala, dan lainnya (Mujib dan Mudzakkir, 2006: 218-219).

Dari pemahaman tersebut, dapat dimengerti bahwa evaluasi pendidikan Islam bersifat menyeluruh. Evaluasi pendidikan Islam bukan saja menilai keberhasilan peserta didik di sekolah, tetapi juga diarahkan menilai dimensi iman dan amal di luar sekolah. Singkatnya, evaluasi pendidikan Islam berdimensi iman, ilmu, dan amal. Spektrum wilayahnya melingkupi wilayah kognitif, afektif, dan psikomotorik.

E. Relasi Pendidik dan Peserta Didik

Pendidik dan peserta didik adalah dua aktor penting dalam pendidikan. Eksistensi kedua pelaku pendidikan ini sangat menentukan dinamisasi dan kontinuitas pendidikan sebagai *cultural transformation*, membangun kebudayaan dan peradaban umat manusia. Interaksi antara pendidik dan peserta didik menentukan arah kualitas pendidikan yang sedang berlangsung dan model pelaksanaan pendidikan.

Secara umum, pendidik adalah orang yang memiliki tanggung jawab untuk mendidik (Marimba, 1989: 37). Dalam perspektif pendidikan, tanggung jawab ini erat hubungannya dengan upaya menumbuhkembangkan potensi-potensi yang melekat pada peserta didik baik ranah kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Dengan demikian, pendidik dalam pendidikan Islam adalah orang yang bertanggung jawab terhadap perkembangan peserta didik dalam rangka menumbuhkembangkan setiap potensi yang melekat pada peserta didik baik dalam ranah kognitif, afektif, maupun psikomotorik sesuai dengan nilai-nilai ajaran Islam (Tafsir, 1992: 74-75).

Dari pengertian ini, maka pendidik dalam konteks pendidikan Islam tak terbatas pada seorang guru yang bertugas di sekolah, tetapi semua orang yang terlibat dalam proses penumbuhkembangan potensi peserta didik dalam seluruh proses pendidikan.

Dalam dunia pendidikan, pendidik bukan saja bertugas memberikan dan memindahkan ilmu pengetahuan *(transfer of knowledge)*, tetapi pendidik juga berperan sebagai penanggung jawab terhadap pengelolaan pendidikan yang sedang berlangsung *(manager of learning)* dan memfasilitasi pelaksanaan pembelajaran. Di samping itu, pendidik juga harus bertanggung jawab mengarahkan peserta didik menuju tingkat

kedewasaan menuju manusia sempurna *(insan kamil)* dan memimpin dalam aktualisasi peserta didik dalam interaksi sosialnya.

Secara singkat, HM. Arifin (1991: 63) menyebut fungsi pendidik ini menjadi tiga, yaitu fungsi instruksional (pengajar), fungsi edukator (pendidik), dan fungsi manajerial (pemimpin). Dengan begitu banyak tanggung jawab pendidik, maka Islam menjamin derajat tinggi bagi para pendidik sebagaimana termaktub dalam QS. Al Mujadilah: 11.

Untuk dapat mengaktualisasikan tanggung jawabnya dengan baik, maka pendidik dituntut memiliki beberapa kompetensi: *pertama,* kompetensi personal-religius (Muhaimin dan Mujib, 1993: 173). Yaitu kompetensi kepribadian pendidik agar terjadi transinternalisasi nilai-nilai sebagaimana yang dikehendaki oleh pendidikan Islam. Dalam konteks ini, Abd al Amir Syams al Din (1984: 18-24), mempunyai pandangan bahwa seorang pendidik harus memiliki sejumlah etika baik terhadap diri sendiri seperti sifat-sifat keagamaan *(diniyyah)* seperti kejujuran, amanah, menegakkan kebenaran, kecerdasan spiritual, dan sebagainya serta sifat-sifat akhlak *(akhlaqiah)* seperti rendah hati, sopan santun, ikhlas, dan sebagainya; etika terhadap peserta didik yang terdiri dari sifat-sifat sopan santun *(addabiyah)* dan sifat memudahkan maupun menyenangkan *(muhniyyah);* maupun etika dalam proses pembelajaran.

Kedua, kompetensi sosial-religius, yaitu kompetensi yang menyangkut kepedulian pendidik terhadap masalah-masalah sosial selaras dengan ajaran dakwah Islam; dan *ketiga,* kompetensi profesional-religius, yaitu kompetensi pendidik terkait dengan tugas keguruannya secara profesional.

Kompetensi ini meliputi: 1) penguasaan materi-materi pendidikan keislaman yang komprehensif serta wawasan dan bahan pengayaannya; 2) penguasaan strategi, pendekatan, metode, teknik pendidikan Islam, termasuk kemampuan evaluasinya; 3) penguasaan ilmu dan wawasan kependidikan secara umum; 4) kemampuan analisis materi dan menghubungkannya dengan komponen-komponen lain melalui pola-pola yang diberikan Islam bagaimana cara berpikir dan cara hidup.

Sedangkan peserta didik secara umum bisa dimaknai sebagai seseorang yang memiliki potensi dasar yang perlu ditumbuhkembangkan melalui proses pendidikan. Dalam perspektif pendidikan Islam, peserta didik adalah setiap manusia yang memiliki fitrah jasmani dan rohani

baik berupa kematangan bentuk, ukuran, kehendak, mental, pikiran yang perlu didinamisasikan dan dikembangkan melalui pendidikan (Marimba, 1989: 32-33). Dalam pendidikan Islam, potensi-potensi baik jasmani dan rohani ini harus dilihat secara integral.

Artinya, manusia sebagai peserta didik adalah manusia yang memiliki potensi fitrah, baik *jasmaniyah* maupun *ruhaniyyah*. Di samping itu, peserta didik adalah manusia yang memiliki kebutuhan dan perbedaan individual untuk memenuhi kebutuhan jasmani dan rohani masing-masing. Untuk itu, peserta didik perlu dilihat sebagai totalitas individu yang tidak hanya menyangkut potensi jasmani, tetapi juga rohani. Bukan saja berpotensi akal, tetapi juga berpotensi transenden sebagaimana ajaran Islam. Hal ini penting agar peserta didik diperlakukan sesuai tahap perkembangan jasmani-rohani dalam menerapkan materi, metode, dan teknik pembelajarannya. Untuk itu dalam pendidikan Islam, tidak ada dikotomi pemberian pendidikan berbasis akal (rasional) maupun wahyu *an sich,* tetapi perlakuan terhadapnya harus integral antara keduanya.

Keberadaan pendidik dan peserta didik mensyaratkan adanya hubungan timbal balik *(relationship)* dan interaksi dalam proses pendidikan. Interaksi keduanya menjadi sesuatu bahasan yang sangat penting, sebab dalam banyak hal, termasuk dalam kajian pendidikan Islam, keberadaannya sering didikotomikan.

Pendidik adalah manusia sempurna, lengkap dengan segenap predikat moralis, berpengetahuan tinggi dan mempunyai kedewasaan mental yang matang, sedangkan peserta didik dianggap sosok yang bermasalah, tak berdaya, tak berpengetahuan, dan perlu diarahkan sesuasi instruksi dan bimbingan orang yang serba tahu sehingga peserta didik ada dalam setiap 'ketertundukan' oleh pendidik. Perlakuan seperti ini terjadi menurut hemat penulis karena konstruksi pemahaman tentang pendidikan sebagai sebuah 'penanaman' dan 'pewarisan'. Padahal, hakikat pendidikan merupakan sarana pengembangan potensi *fitrah* yang telah dimiliki peserta didik untuk menjadi lebih optimal.

Untuk itu, relasi dan interaksi harus diposisikan secara proporsional. Dalam pendidikan Islam, antara pendidik dan peserta didik mempunyai posisi seimbang. Hal ini terlihat dari beberapa konsepsi ajaran Islam, terutama Al-Qur'an, antara lain:

a. Sebagai pelaku pendidikan, baik peserta didik maupun pendidik harus sama-sama berpandangan bahwa pendidikan merupakan kewajiban agama; di mana proses pembelajaran dan transmisi ilmu sangat bermakna bagi kehidupan manusia. Hal ini adalah konsekuensi dari QS. Al 'Alaq: 1-5.
b. Baik pendidik maupun peserta didik harus senantiasa berpandangan bahwa seluruh rangkaian pelaksanaan pendidikan adalah ibadah kepada Allah Swt. (QS. Al Tahrim:6). Sebagai sebuah ibadah, maka pendidikan merupakan kewajiban individual sekaligus kolektif.
c. Baik peserta didik maupun pendidik dalam melakukan pendidikan senantiasa sama-sama termotivasi oleh jaminan Islam yang akan memberikan derajat tinggi bagi kaum terdidik, sarjana, maupun ilmuwan (QS. al Mujadalah: 11; Al Nahl: 43; Al Taubat: 22).
d. Antara keduanya harus berpandangan bahwa pendidikan merupakan aktivitas sepanjang hayat (*long life education*). Sebagaimana Hadis Nabi tentang menuntut ilmu dari sejak buaian ibu sampai liang kubur (Al Ghazali, 1969: 5, 89).
e. Keduanya harus sama-sama berpandangan bahwa pendidikan menurut Islam bersifat dialogis, inovatif, dan terbuka dalam menerima ilmu pengetahuan baik dari Timur maupun Barat, sebagaimana tersirat dalam Hadis Nabi Muhammad Saw., yang memerintahkan umatnya menuntut ilmu walau ke negeri Cina.
f. Dalam melaksanakan pendidikan Islam, antara keduanya harus sama-sama membekali dirinya dengan persiapan spiritual dan akhlak-akhlak yang baik. Hal ini dimaksudkan agar pendidik dalam melaksanakan tugasnya mendapat kemudahan dan peserta didik mendapat manfaat ilmu yang telah diterimanya.
g. Dalam menjaga hubungan antara keduanya, baik pendidik maupun peserta didik harus menjalin kedekatan diri. Pendidik harus mencintai anak didiknya, sedangkan peserta didik menghormati pendidiknya.

Meski secara ideal interaksi keduanya demikian, dalam operasionalisasi dan praktiknya sering kali perlakuan terhadap keduanya sering tak seimbang. Hal ini dimungkinkan akibat konstruki paradigma dalam aspek pendidik dan peserta didik dalam pendidikan yang beragam.

[Halaman ini sengaja dikosongkan]

Bagian 4

PETA PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM

Sebagai roh dan kerangka konseptual, keberadaan suatu paradigma menempati posisi yang sangat penting dalam sebuah disiplin ilmu pengetahuan. Demikian halnya yang terjadi dalam pendidikan Islam. Keberadaan paradigma pendidikan Islam akan sangat berpengaruh sebagai cara berpikir yang mendasari rancang bangun suatu sistem pendidikan Islam yang ada. Dengan karakteristiknya yang dinamis; bisa bergeser, berubah, dan berganti, paradigma pendidikan Islam sangat berimplikasi terhadap munculnya ragam dan varian-varian model paradigma dalam mengonstruksi sistem operasionalisasi dan praktik penyelenggaraan pendidikan Islam.

Dalam konteks keislaman, paradigma sebagai sebuah kerangka pemikiran menurut Syaifi'i Anwar (1995: 143), tak semata-mata membahas persoalan yang berkaitan dengan aspek normatif-doktriner dari teori dan konseptualisasi Islam. Tetapi juga berhubungan dengan analisis, respons, dan refleksi para pemikir dan komunitas Islam terhadap permasalahan-permasalahan yang terjadi di tubuh Islam. Konsekuensinya, sebagai sebuah hasil studi dengan sudut pandang dan kecermatan yang beragam dalam melihat objek kajian, akan memunculkan tipe-tipe pemikiran yang beragam pula.

Hal ini juga berlaku dalam paradigma pendidikan Islam. Keragaman tipe-tipe paradigma pendidikan Islam merupakan sebuah keniscayaan

akibat multianalisis, respons dan refleksi para pemikir dan masyarakat Islam dalam merancang sebuah sistem pendidikan dari sebuah doktrin ajaran Islam dan persinggungannya dengan masyarakat di luar Islam. Namun, paradigma pendidikan Islam sebagai sebuah konstruksi pemikiran dalam membangun sistem pendidikan pada dasarnya tak bisa dilepaskan dari konteks pemikiran keislaman secara umum.

Sebagai upaya memahami perkembangan ragam paradigma, maka diperlukan ulasan tentang tipologi-tipologi paradigma baik dalam konteks umum keislaman maupun spesifik pada pendidikan Islam. Meskipun sebenarnya, menghadirkan sebuah tipologi berarti mematok sebuah kerangka pemikiran dan merupakan pekerjaan yang *simplificated*. Hal ini dibenarkan Muhaimin (2003: 100) bahwa tipologisasi dalam semua aspek pemikiran berimplikasi pada 'penyederhanaan' *(simplification)* terhadap berbagai persoalan yang kompleks.

Sebuah wacana yang seharusnya berkembang dan meluas akan dipahami secara simpel setelah dilakukan tipologisasi. Meski demikian, upaya ini sekadar dimaksudkan untuk mengetahui dan mengidentifikasi kecenderungan pemikiran dari berbagai paradigma yang muncul. Di samping itu, upaya ini dimaksudkan untuk mengetahui keberpengaruhan sistem pendidikan oleh konstruksi paradigma-paradigma yang ada.

A. Tipologi Umum Pemikiran Islam

Sampai saat ini, pemikiran Islam ditipologikan secara beragam oleh para ahli. Secara garis besar upaya tipologisasi pemikiran Islam tersebut terbagi dalam dua bentuk. *Pertama,* tipologi pemikiran yang didasarkan pada periodisasi waktu kelahiran para pemikir, seperti pembagian menjadi klasik dan kontemporer;[1] dan *kedua,* tipologi yang didasarkan pada substansi pemikiran dalam menyikapi fenomena di sekitar Islam.

[1]Ruswan Thoyib (ed.) (1999:vi):misalnya, mengelompokkan pemikiran para tokoh pendidikan Islam dalam tipologi klasik dan kontemporer. Pemikiran klasik biasanya merujuk pada pemikiran yang muncul sejak di era kemajuan Islam. Sedangkan pemikiran kontemporer biasanya dibatasi sejak ketersinggunan dunia Islam dengan dunia Barat, di mana peradaban Islam mulai dinilai mengalami kemunduran dengan dunia Barat sehingga memunculkan semangat pembaharuan sekitar awal abad 19 sampai sekarang.

Sebagaimana disinggung di muka, bahwa lahirnya pemikiran Islam adalah sebagai respons dan ketersinggungan dunia Islam dengan di luar Islam, seperti peradaban Barat. Maka adalah suatu kewajaran jika kontemporer secara periodik, belum tentu menunjukkan kebaharuan substansi pemikiran keislaman yang muncul.

Untuk itu, dalam kajian ini, penulis lebih memilih kajian ini dalam *frame* tipologi dengan kriteria substansi pemikiran. Substansi pemikiran yang dimaksud adalah semangat yang dibawa pemikir dan masyarakat Islam dalam mengartikulasikan Islam. Dalam konteks umum, pemikiran Islam oleh para tipolog, baik peneliti 'pribumi' seperti Bahtiar Effendy dan Fachry Ali (1986); Syafi'i Anwar (1995); Deliar Noer (1996); maupun peneliti asing seperti Howard M. Fiderspiel (1996); Greg Barton (1999); Kamal Hassan (1980); dan sebagainya senantiasa bertolak dari kategori dasar "tradisionalis" dan "modernis".

Dari dua tipologi dasar tersebut kemudian berkembang varian-varian baru yang lebih kompleks. Dari tipologi tradisionalis misalnya, berkembang menjadi neo-tradisionalis (pembaruan atas tradisi), dan post-tradisionalis (kritisisme atas tradisi dengan mengadopsi metode pemikiran modern dengan tetap menggunakan tradisi sebagai basis transformasi). Sementara dari kelompok modernis lahir neo-modernisme yang kemudian bermetamorfosis dengan gerakan Islam liberal. Pada saat yang sama, kelompok ini juga memunculkan varian fundamentalis dan neo-fundamentalis. Dari sini, dapat dimengerti bahwa sebuah pemikiran bersifat dinamis dan memungkinkan terjadi evolusi pemikiran.

Dalam evolusi pemikiran, masing-masing tipologi mempunyai sudut pandang yang beragam dalam melakukan kategorisasi pemikiran dari aspek-aspek yang beragam. Khudori Soleh (2003: xv-xxi) misalnya, memetakan tipologi pemikiran Islam setidaknya dalam lima tren besar yang dominan; yakni, fundamentalistik, tradisionalistik, reformistik, postradisionalistik, dan modernistik.

Masdar F. Mas'udi (2004: 2-3) dalam modul pelatihan Jaringan Islam Emansipatoris (JIE) P3M Jakarta juga membuat pemetaan model gerakan pemikiran Islam, terdiri dari (1) Islam skriptualistik, tekstualistik, dan formalistik; (2) Islam ideologis; (3) Islam modernis; dan (4) Islam emansipatoris. M. Syafi'i Anwar (1995), seorang tipolog yang *concern* dalam kajian politik di Indonesia memandang tren

pemikiran Islam setidaknya terpetakan dalam 6 tipologi pemikiran, yaitu: formalistik, substantivistik, transformatik, totalistik, idealistik, dan realistik. Demikian halnya, Amin Abdullah (1996) dalam *Pemikiran Filsafat Islam,* mencermati adanya empat model pemikiran keislaman, yaitu (1) model tekstualis salafi; (2) model tradisionalis mazhabi; (3) model modernis; dan (4) model neo modernis.

William Liddle dalam tulisan *Monograf Politic and Culture in Indoensia* sebagaimana dikutip Abdul Qadir (2004) dalam *Pembaharuan Pemikiran Islam di Indonesia,* mengategorikan tiga corak pemikiran, yaitu *Islam Indigenist,* sebuah pemikiran yang percaya bahwa doktrin Islam bersifat universal, namun dalam praktiknya tak dapat dilepaskan dari konteks budaya setempat. *Islam Sosial Reformis,* model keberislaman yang lebih menitikberatkan pada pemikiran dan aksi untuk mengatasi berbagai problem keterbelakangan umat dan ketimpangan sosial; dan *Islam Universalisme,* yakni sebuah pemikiran yang percaya pada doktrin Islam (Al-Qur'an dan Al-Sunnah) sudah sangat sempurna dan dapat diterapkan langsung pada masyarakat apa pun. Hal sama juga dilakukan Moeslim Abdurrahman (1997), bahwa corak pemikiran Islam dewasa ini setidaknya ada tiga bentuk, yakni modernisasi Islam, Islamisasi, dan teologi transformatif.

Dari beberapa model tipologi pemikiran Islam para tokoh ini, maka jika disederhanakan berdasarkan sifat dan semangat pemikirannya, maka model pemikiran Islam dan penjelasan dari masing-masing sifat pemikirannya dapat dikategorikan sebagai berikut.

1. Formalistik-Tekstualis

Tipologi formalistik adalah sebuah moda pemikiran yang mengutamakan peneguhan dan ketaatan yang ketat pada format-format ajaran Islam. Dalam konteks politik misalnya, formalistik menunjukkan perhatian terhadap suatu orientasi yang cenderung menopang bentuk-bentuk masyarakat politik Islam yang dibayangkan *(imagined Islamic polity)* seperti terwujudnya sistem politik Islam dengan ekspresi-ekspresi simbolis seperti partai Islam, pemberlakuan syariat Islam sebagai mazhab negara, dan sebagainya. Karenanya, kalangan formalis sangat menekankan ideologisasi yang mengarah pada simbolisme keagamaan secara formal (Anwar, 1995: 144-145).

Kuatnya semangat ini, memunculkan resistensi terhadap dominasi-dominasi yang dianggap dapat melemahkan potensi Islam, khususnya dominasi Barat. Akibatnya, mereka melakukan peneguhan ideologi sendiri, yakni Islam *(ideological and cultural self assertion)* sebagai langkah untuk mengimbangi Barat.

Tipe ini menurut Masdar F. Mas'udi (2004: 2-3) dalam modul pelatihan Jaringan Islam Emansipatoris (JIE) P3M Jakarta diidentikkan dengan *Islam skriptualistik, tekstualistik, dan formalistik*. Pemikiran ini adalah model keberislaman yang menjadikan teks sebagai titik awal dan titik akhir. Artinya, secanggih apa pun nalar manusia seperti yang selama ini diagungkan *rasionalisme* Barat dan serumit apa pun realitas sosial harus senantiasa ditundukkan oleh teks. Teks dianggap menjadi sebuah sebagai keharusan keberimanan.

Cara pandang demikian berimplikasi pada pandangan bahwa yang disebut kebenaran adalah kebenaran teks, di luar teks tidak ada kebenaran. Kalau toh dengan nalar manusia bisa mencari kebenarannya sendiri, tapi sebagai bukti keberimanan, kebenaran itu pun harus dimintakan konfirmasi kepada teks. Kalau dalam proses konfirmasi itu dianggap gagal, maka apa yang dikatakan nalar sebagai "kebenaran" dengan sendirinya gagal pula.

Dalam tradisi keilmuan Islam, model pemahaman teks seperti ini dianggap sebagai standar ilmu keislaman yang telah melahirkan sejumlah disiplin ilmu seperti *'ulûm al-Qur'ân, 'ulûm al-hadîs,* tafsir, fiqih, teologi dan sebagainya. Model "standar" ini pulalah yang kemudian membentuk struktur tradisi masyarakat Islam. Sejumlah ilmu tersebut belakangan menjadi penyangga utama ortodoksi di mana ilmu sudah dibatasi sedemikian rupa sehingga pengkaji Islam tidak boleh keluar dari "rambu-rambu" yang sudah disusun para ulama zaman lampau.

Melanggar rambu-rambu itu dapat dianggap sebagai melanggar Islam itu sendiri. Proses ini berlangsung dalam waktu yang cukup lama sehingga Islam menjadi "wacana resmi dan tertutup", kaidah berpikir dibatasi sedemikian rupa agar tidak merusak dan mengganggu kesucian Islam. Sejarah Islam yang panjang berangkat dan berakhir pada teks, sehingga Nasr Hamid Abu Zaid (2001: 1) menyebut peradaban Arab-Islam sebagai peradaban teks *(hadhârat al-nâs)*. Menurut tipologi ini, teks dalam berbagai tingkatan (teks primer, sekunder, dan tersier) mengalami proses sakralisasi yang luar biasa.

Model ini juga sering disebut dengan *totalistik,* yaitu pemikiran yang memandang bahwa doktrin Islam dianggap sebagai ajaran yang bersifat total *(kaffah),* final serta mengandung wawasan-wawasan, nilai-nilai, petunjuk yang bersifat langgeng dan komplet yang meliputi semua bidang kehidupan baik secara individual maupun kolektif kemasyarakatan (Anwar, 1995: 175).

Bagi para pendukungnya, penerapan model ini dianggap sebagai satu-satunya cara untuk menyelamatkan manusia dan masyarakat dari kehancuran, sebagai sebuah ekspresi kekhawatiran telah ideologi Barat yang telah memasuki wilayah peradaban Islam dengan sikap yang dekaden terhadap agama. Karena itu, umat Islam berusaha keras untuk 'menyelamatkan' identitas dan autensitas ajaran agamanya. Makanya, kelompok ini cenderung melakukan romantisme di masa lalu sebagaimana dipraktikkan Nabi Muhammad dan para sahabatnya.

Dari deskripsi tersebut, model ini sangat menekankan paham *fundamentalisme,* sebuah pemikiran yang sepenuhnya percaya kepada doktrin Islam sebagai satu-satunya alternatif bagi kebangkitan umat dan manusia. Bagi mereka, Islam sendiri sudah cukup dan lengkap sehingga tidak butuh segala metode dan teori lain, seperti halnya yang datang dari Barat (Sholeh, 2003: xv).

Garapan utamanya adalah menghidupkan Islam sebagai agama, budaya sekaligus peradaban dengan menyerukan kembali kepada sumber asli (Al-Qur'an dan Al-Sunnah) dan menyerukan untuk mempraktikkan ajaran Islam sebagaimana yang dipraktikkan rasul dan *khulafaur Rasyidun*. Doktrin Islam harus dihidupkan kembali dalam kehidupan modern dan itulah inti dari kebangkitan Islam.

Menurut Syafi'i Anwar (1995) dalam *Pemikiran dan Aksi Islam Indonesia,* pemikiran formalistik memposisikan doktrin agama tidak saja diterjemahkan sebagai rumusan teologis, tetapi juga sistem keimanan dan tindakan yang komprehensif dan eksklusif. Karenanya, bagi mereka, makna-makna substantif dari suatu terminologi atau tindakan tidaklah terlalu penting, melainkan yang terpenting adalah pemeliharaan terhadap autentifikasi bahasa wahyu.

Karena itu, pemikiran ini bisa disebut sebagai pemikiran yang menunjukkan kuatnya pada tradisi *skriptualisme-tekstualis,* sebuah kecenderungan untuk menggunakan pendekatan literal dan tekstual

dalam mengartikulasikan gagasan-gagasannya. Meski penganut kelompok ini lahir dari lingkungan modernis dan terdidik secara modern (Barat), namun cara mereka tetap formalistik dan menekankan idiom-idiom keislaman secara eksklusif. Untuk itu, dalam realitanya, mereka sulit menerima metodologi dan analisis yang bersumber dari khazanah ilmu-ilmu sosial yang rata-rata datang dari Barat karena dianggap sebagai bagian westernisasi dan dianggap melemahkan identitas Islam.

Dengan istilah yang berbeda, Amin Abdullah (2003: 50) menamakan kelompok ini dengan sebutan model *Tektualis-Salafi*, yakni kelompok ini berupaya memahami ajaran dan nilai mendasar yang terkandung dalam Al-Qur'an dan Al-Sunnah dengan melepaskan diri dan/atau kurang mempertimbangkan situasi konkret dinamika pergumulan masyarakat Muslim yang mengitarinya baik klasik maupun kontemporer.

Masyarakat ideal yang mereka idam-idamkan adalah struktur masyarakat era kenabian dan para sahabat. Rujukan utama mereka adalah Al-Qur'an dan Al-Sunnah tanpa menggunkan pendekatan keilmuan lain atau hanya mementingkan dalil-dalil nash ayat Al-Qur'an dan Al-Sunnah. Hanya dengan teks agama lah, kelompok ini menggunakan sebagai parameter menjawab tantangan perubahan zaman serta era modernitas.

Dalam perkembangannya, menurut Masdar F.Mas'udi (2004: 2-3) dalam modul pelatihan Jaringan Islam Emansipatoris (JIE) P3M Jakarta, model pemikiran ini bermetamorfosis menjadi model lain, yakni *Islam ideologis*. Meski kelompok pemikiran ini tidak berangkat dan memuja teks, tapi dari pilihan kebenaran dan idenya sendiri yang diideologikan. Pola keislaman seperti ini menggunakan teks sebagai pembenar dan justifikasi. Sehingga bisa disebut formalisasi. Islam ideologis cenderung sektarian, menutup diri, dan tidak mau memahami "orang lain". Perpaduan Islam skriptualis dan Islam ideologis ini yang menjadi bibit dari fundamentalisme Islam, Islam radikal, dan arah gerakannya cenderung pada politisasi Islam dan formalisasi syariat Islam.

2. Tradisionalistik

Dalam istilahnya, *tradisional, tradisionalis* dan *tradisionalisme* sering dianalogkan dengan masyarakat Muslim yang menganut kebiasaan-kebiasaan turun temurun yang dianggap telah mapan. Dalam konteks

keislaman, Greg Fealy (1991:1) menganalogkan pengertian tradisional sebagai masyarakat Muslim yang menganut salah satu dari empat mazhab dan cenderung pada melakukan praktik-praktik ritual-ritual keagamaan yang dianggap sebagai "tradisi asing", bukan dari Islam. Dalam kebanyakan pengertian yang lain, tradisionalisme juga sering dianalogikan dengan istilah konservatif, bahkan statis; suatu kondisi yang sulit menerima perubahan, meski sempat terdengar beberapa bantahan terhadap analogisasi seperti ini.

Dalam mengidentifikasi model ini, Zamakhsyari Dhofier (1982: 1) mengatakan bahwa ciri yang biasa melekat atau dilekatkan pada kelompok tradisional adalah karena pemikiran-pemikiran ke-Islaman mereka masih terikat kuat dengan ulama-ulama sebelumnya yang hidup antara abad ke 7 hingga 13 M, baik dalam tasawuf, hadis, fiqih, tafsir, maupun teologi. Meskipun belakangan mengalami pergeseran dengan munculnya arus pemikiran baru, namun secara umum keterikatan mereka dengan "khazanah lama" tidak luntur begitu saja. Karena terlanjut tertipologikan demikian, maka pergeseran tersebut tak pernah terlihat.

Dari identifikasi ciri demikian, maka dapat dimengerti bahwa model pemikiran *Tradisionalistik* (Arab; *salafi*), adalah kelompok pemikiran yang berusaha berpegang teguh pada tradisi-tradisi yang telah mapan. Bagi mereka, segala persoalan umat telah dibicarakan oleh para ulama pendahulu, sehingga tugas kita adalah menyatakan kembali apa yang telah dikerjakan mereka atau menganalogkan pada pendapat-pendapatnya (Sholeh, 2003: xvi). Namun berbeda dengan kelompok pertama yang sama sekali menolak modernitas, cenderung tekstualis serta hanya membatasi sampai khulafaur Rasyidin, kelompok ini melebarkan tradisi sampai pada seluruh ulama *(salaf as shalih)* dan tidak menolak modernitas karena apa yang dihasilkannya termasuk sains dan teknologi tidak lebih dari apa yang pernah dicapai umat Islam pada masa kejayaannya.

Dengan demikian, mereka mau 'mengadopsi' peradaban Barat dengan syarat diislamkan terlebih dahulu, agar seluruh gerak dan tindakan umat Islam adalah Islami.

Bagi mereka, tradisi *(turas)* dengan segala aspeknya tidak hanya dinilai sebagai sebagai sesuatu yang harus diikuti dan ditampilkan kembali di era modern, tetapi dianggap sebagai sesuatu yang sempurna,

fixed, dan tak bisa dikritik. Tidak hanya Al-Qur'an dan Al-Sunnah, pemikiran-pemikiran ulama terdahulu seperti imam mazhab empat, imam al Ghazali, al Farabi, Ibnu Sina, serta sederetan ilmuwan atau ulama Islam lainnya pada masa kejayaan Islam, dianggap telah menyelesaikan berbagai persoalan umat Islam sampai akhir zaman. Dalam gilirannya, orang-orang yang mendalami dan menguasai tradisi ikut mendapatkan *berkah* dan dianggap patut sebagai panutan untuk menyelesaikan berbagai persoalan baik duniawi maupun ukhrawi.

Amin Abdullah sebagaimana dikutip Muhaimin (2003: 52-53) menamakan model ini dengan *Tradisionalis-Mazhabi.* Yaitu model pemikiran yang berupaya memahami ajaran dan nilai mendasar yang terkandung dalam Al-Qur'an dan Al-Sunnah melalui bantuan khazanah pemikiran Islam klasik. Namun sering kali kurang mempertimbangkan situasi sosio-historis masyarakat setempat di mana ia hidup. Hasil pemikiran ulama terdahulu dianggap sebagai pemikiran yang telah pasti atau absolut tanpa mempertimbangkan dimensi historisitasnya.

Sama halnya pendapat Khudlori Sholeh (2003: xvi), kecenderungan pemikiran ini adalah beranggapan bahwa di era klasik, segala persoalan keumatan telah dikupas habis oleh ulama terdahulu melalui ijtihad baik persoalan ketuhanan, kemanusiaan maupun kemasyarakatan. Untuk itu, rujukan mereka rata-rata adalah kitab salaf karya ulama klasik yang dalam konteks Indonesia lebih dikenal dengan istilah kitab kuning.

Dalam pemikiran ini, watak tradisionalis diwujudkan dalam bentuk sikap dan cara berpikir yang selalu berpegang teguh pada nilai, norma dan adat kebiasaan serta pola-pola berpikir yang ada secara turun menurun dan tidak terlalu berpengaruh pada situasi sosio-historis masyarakat yang sudah mengalami perubahan dan perkembangan sebagai akibat kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi. Sedangkan watak mazhabinya diwujudkan dalam kecenderungannya mengikuti aliran, pemahaman atau doktrin serta pola-pola pemikiran sebelumnya yang sudah relatif mapan.

Dalam perkembangannya, tren pemikiran yang dikonstruksi dari tradisi ini memunculkan pola pemikiran lain dengan semangat modernitas, yakni post tradisionalistik. *Postradisionalistik* adalah kelompok pemikiran yang berusaha mendekonstruksi warisan-warisan budaya Islam berdasarkan standar-standar modernitas. Bagi mereka, budaya-budaya Islam harus dirombak dan dibongkar setelah sebelumnya

dilakukan analisis dan kajian terhadapnya. Tujuannya agar semua yang dianggap absolut berubah menjadi relatif dan yang ahistoris menjadi historis. Menurut kelompok ini, warisan tradisi Islam tetap relevan untuk era modern selama ia dibaca, diinterpretasi dan dipahami sesuai standar modernitas.[2]

Dalam bahasa lain postradisionalistik identik dengan pemikiran *reformistik* sebagaimana yang ditipologikan oleh khudlori Sholeh (2003: xvi). Kelompok pemikiran ini berusaha merekonstruksi ulang warisan-warisan budaya Islam masa lalu dengan memperikan penafsiran-penafsiran baru. Mereka beranggapan, Islam sesungguhnya telah memiliki tradisi dan budaya yang bagus dan mapan, naun tradisi tersebut haruslah dibangun kembali secara baru dengan kerangka modern dan prasyarat rasional agar tetap bisa survive dan diterima dalam kehidupan modern.

Dalam konteks Indonesia, komunitas 'postra' biasanya diidentikkan dengan kalangan muda NU Progresif yang membentuk sebuah gerakan intelektual. Dalam pemikirannya, mereka berangkat dari kesadaran untuk melakukan revitalisasi tradisi, yaitu sebuah upaya untuk menjadikan tradisi *(turâst)* sebagai basis untuk melakukan transformasi. Di mana, menjadikan tradisi sebagai basis epistemologinya, yang ditransformasikan secara meloncat, yakni pembentukan tradisi baru yang berakar pada tradisi miliknya dengan jangkauan yang sangat jauh

---

[2]Di Indonesia, istilah post-tradisionalis mulai semarak pada awal 90-an. Meski istilah post-tradisionalisme sendiri hingga kini masih diperdebatkan, baik dari segi istilah maupun substansi pemikirannya. Dari segi istilah, postra dianggap tidak lazim, di samping tidak ada dalam kamus, kata "post" yang dikaitkan dengan "tradisi" justru dianggap melewati, melampaui, mencampakkan dan meninggalkan tradisi. Padahal roh dari gerakan itu justru ingin melakukan transformasi terhadap tradisi, bukan meninggalkan tradisi. Sedangkan berkaitan dengan substansi dan wacana pemikiran yang dikembangkan sering dianggap tidak (belum) jelas dan sekadar ingin "menegaskan identitas tradisional" kelompok tertentu (baca: NU). Namun persoalan istilah tak perlu dirisaukan, karena kata "post" sebenarnya mengandung pengertian kontinuitas *(continuity)* dan perubahan *(change)*, sesuatu yang lumrah dalam kehidupan. Namun dari segi substansi pemikiran, menurut Rumadi (2003: 89) dalam penelitian *Post-Tradisionalisme Islam; Wacana Intelektualisme dalam Komunitas NU,* menuturkan bahwa komunitas Postra merupakan hasil dari pergulatan panjang dari proses transformasi intlektual. Komunitas ini tidak muncul secara *instant* dan tiba-tiba, tapi melalui proses pergulatan intelektual dengan kesadaran tradisi yang cukup dalam, baik tradisi dalam arti perilaku maupun khazanah pemikiran yang terbentang luas.

untuk memperoleh etos progresif dalam transformasi dirinya (Rahman, 2001: 59).

Di sinilah, teori Muhammad Abid al-Jabiri (2000) menemui signifikansinya bahwa tradisi mempunyai dampak ganda dalam pengembangan pemikiran Islam, sebagai semangat kebangkitan (*nahdhah* atau revivalisme) dari segala bentuk keterbelakangan dan juga sebagai mekanisme apologi dan pembelaan diri karena gempuran dari luar yang tidak mampu direspons secara baik. Hassan Hanafi (2001: 78-83) juga berpendapat bahwa tradisi menjadi "pintu masuk" dan basis pemikirannya dalam transformasi dan revolusi, tetapi juga dapat menjadi pintu terjadinya taklid, kepasrahan pada *qadha'* dan *qadar.* Di sinilah pentingnya revitalisasi terhadap tradisi yang dipandang tidak relevan, bahkan menghambat transformasi.

3. Modernistik

Dalam terminologi umum, pemikiran *Modernistik* adalah pemikiran yang hanya mengakui sifat rasional ilmiah dan menolak cara pandang agama serta kecenderungan mistik yang tidak berdasarkan nalar praktis Sholeh (2003: xvi). Dalam *frame* pemikirian Islam atau sering disebut sebagai *Islam modernis,* adalah keberIslaman yang menggunakan visi modernisme sebagai pola pemikiran dan gerakan. Yakni, bagaimana melakukan rekonsiliasi teologis terhadap realitas modern.

Modernitas dipandang sebagai sesuatu yang *given,* terberi, dan masyarakat tinggal menerima tanpa menggugat, apalagi menolak, sehingga keyakinan-keyakinan teologis harus disesuaikan dengan realitas kemodernan. Islam modernis adalah Islam yang sedang melakukan justifikasi dan penyesuaian teologis terhadap fakta-fakta kemodernan. Dari pemikiran ini, maka masyarakat Muslim tidak bisa lari dan hanya bisa menyesuaikan dengan fakta-fakta kemodernan. Makanya, menurut Masdar F.Mas'udi (2004: 2-3) dalam modul pelatihan Jaringan Islam Emansipatoris (JIE) P3M Jakarta, isu Islam modernis adalah tema-tema modernisme itu sendiri, sedangkan musuhnya adalah siapa saja yang melawan realitas dominan.

Greg Barton (1999: 43) menyebut bahwa istilah modernisme yang melekat dengan Islam barangkali merupakan sebutan yang kurang tepat, jika didekati dengan sudut pandang *eurocentris*. Namun

dalam istilah pemikiran Islam, modernisme dimaknai sebagai sebuah pendekatan yang berwawasan terbuka terhadap perkembangan-perkembangan modern dan telaah-telaah rasional serta merupakan kajian-kajian kritis terhadap pemikiran-pemikiran klasik. Tetapi ia berbeda benar dengan rasionalisme humanis yang sangat bebas dan tidak terbatas yang telah mempengaruhi pemikiran keagamaan Barat, tetapi sebaliknya, modernisme Islam berpegang pada otoritas Al-Qur'an, sebagai sarana memahami dan mewujudkan prinsip-prinsip yang diajarkan kitab suci untuk kepentingan hidup di alam modern. Dari pemahaman ini, maka modernisme Islam tak sepatutnya disama ratakan dengan istilah modernisme ala Barat yang mengagungkan rasionalisme bebas.

Karakter utama pemikiran ini, Menurut Mukti Ali (1988: 258) adalah keharusan berpikir kritis dalam soal-soal kemasyarakatan dan keagamaan, penolakan terhadap sikap *jumud* (kebekuan; statis dalam berpikir) dan *taqlid*. Bagi mereka, tradisi *(turas)* adalah sesuai bentuk tradisi yang harus dilampaui. Masyarakat Islam tidak akan maju selama cara berpikir dan orientasi mereka masih ke masa lalu (Arwi, 1973: 77-79). Atas dasar pemikiran ini, maka kalangan tradisionalis dianggap bersalah dan tata berpikirnya harus ditolak karena mereka dianggap telah menempatkan tradisi pada posisi yang sakral dan *shalih li kulli zaman*.

Menurut Amin Abdullah (1996), tata cara pemikiran keagamaan modernis adalah berupaya memahami ajaran dan nilai-nilai mendasar dalam Al-Qur'an dan Al-Sunnah dengan hanya semata-mata mempertimbangkan kondisi dan tantangan masyarakat kontemporer terutama dalam bidang ilmu pengetahuan dan teknologi, tanpa mempertimbangkan muatan khazanah intelektual Muslim era klasik yang terkait dengan persoalan keagamaan dan kemasyarakatan. Model ini tak sabar menekuni pemikiran Islam klasik, dan langsung potong kompas memasuki era teknologi modern. Karena era peradaban modern saat ini, terutama sains dan teknologi dipegang Barat, maka pemikiran ini cenderung mengikuti pendekatan dan metodologi Barat dengan lebih mengedepankan rasionalismenya.

Dalam bingkai yang berbeda, corak keberislaman modernis hampir mempunyai kesamaan dengan tipologi model *idealistik*nya

Syafi'i Anwar. Meski tipologi ini bisa kesan yang ambigu, karena semua corak pemikiran tentu memiliki visi idealisasi, namun yang dimaksud dengan pemikiran idealistik dalam konteks ini adalah suatu pemikiran yang bertolak dari pandangan umat untuk berorientasi pada tahapan menuju 'Islam cita-cita *(Ideal Islam)*. Caranya adalah dengan mengkontekstualisasikan otensitas wahyu secara cerdas sesuai dengan dinamika dan perubahan zaman. Untuk itu yang perlu dilakukan oleh umat Islam adalah menggerakkan Islam sesuai dengan kenyataan yang ada (baca: modernitas) guna mewujudkan cita-cita Islam. Di sini, Muhaimin memberikan ciri bahwa model modernistik adalah model pemikiran yang mempunyai watak progresif, dinamis dan bebas.

Namun dalam perkembangannya, watak modernisme bermetamorfosis menjadi *neo- modernis* (Qodir, 2004: 45). Jika pemikiran modernisme Islam seakan tak peduli dan tak tertarik pada khazanah intelektualisme klasik atau tradisi-tradisi lokal, neo-modernisme adalah pola pemikiran yang tetap berpandangan bahwa Islam harus dilibatkan dalam pergulatan-pergulatan modern agar Islam menjadi *leadingisme* (ajaran-ajaran yang memimpin di masa depan). Akan tetapi, sebagai strategi mengejar tujuan tersebut tak mesti menghilangkan tradisi keislaman yang telah mapan.

Pemikiran ini identik dengan model *Realistik* yang digagas Syafi'i Anwar. Ciri pokok tipe pemikiran ini adalah melihat keterkaitan atau melakukan penghadapan antara dimensi substansi ajaran atau doktrin agama dengan konteks sosio-kultur masyarakat pemeluknya.

Bagi mereka, Islam sebagai agama wahyu yang universal dan bertolak dari kesempurnaan dan keabadian doktrin, perlu hadir dan menampakkan diri secara realistis dalam keragaman yang diwarnai oleh perjalanan sejarah dan sosio-kultur masyarakat pemeluknya (Anwar, 1995: 182). Antara doktrin dan manifestasi dalam kehidupan pribadi dan sosio-kultural merupakan realitas objektif sebagai dinamika Islam itu sendiri. Sehingga, Islam tidak saja menjinakkan pemeluknya, tetapi juga perlu memperjinak diri. Dalam kondisi seperti inilah, terjadi keragaman dalam manifestasi Islam, walaupun semula didasarkan pada keutuhan dan kebesaran ajaran. Artikulasi format pemikiran Islam seperti ini menunjukkan kemampuan dan akseptabilitas Islam sebagai agama wahyu yang bersumber sebagai doktrin yang universal berhadapan dengan realitas-realitas sosio-kultural masyarakat pemeluknya.

4. Transformatik-Emansipatoris

Berbeda dari ketiga tren pemikiran sebelumnya yang senantiasa mendasarkan pemikiran pada pijakan mana yang dipakai, apakah teks, tradisi atau modernitas, pemikiran transformatik-emansipatoris lebih bersifat fungsional. Pemikiran ini berorientasi seberapa jauh berfungsi memberikan maknanya bagi kemanusiaan. Basis pemikiran model ini adalah keberislaman yang bertitik tolak dari problem kemanusiaan, bukan teks suci atau modernitas itu sendiri. Teks suci selayaknya tidak dipahami sebagai 'undang-undang', melainkan sebagai sinaran pembebasan.

Islam model ini menggunakan paradigma kritis dan visi transformatif sebagai landasan misi berupa aksi pembebasan terhadap problem kemanusiaan yang riil. Islam Emansipatoris tidak berhenti pada dekonstruksi dan pembongkaran teks yang sering membuat banyak orang bingung, tetapi sebagai wahana pembebasan karena realita dominasi bukan sekadar wacana, tetapi bersifat riil dan materiil.

Menurut Zuhairi Misrawi, dalam model Islam Emansipatoris, Islam sebagai agama setidaknya memiliki empat visi utama. *Pertama,* humanisme. Agama sejatinya dapat mengedepankan sisi kemanusiaan dalam menyikapi setiap persoalan dan menempatkan manusia sebagai subjek, bukan objek dari setiap perubahan. *Kedua,* kritis. Agama sejatinya dapat menumbuhkan kesadaran kritis terhadap segala bentuk penyimpangan, penyelewengan dan penindasan yang menyebabkan problem-problem kemanusiaan. *Ketiga,* Transformatif. Agama meniscayakan perlunya langkah-langkah yang dapat mendorong ke arah perubahan-perubahan umatnya; dan *keempat,* praksis. Teologi transformasi agama-agama meniscayakan agama sebagai energi moral bagi perubahan dalam tataran praksis. Sebab, agama sejatinya dapat dilihat sebagai sistem yang holistik dari fungsi berpikir, berbicara dan berbuat (Verdiansyah, 2004: xxix-xxx).

Menurut Syafi'i Anwar (1995: 162), model pemikiran ini bertolak dari pandangan dasar bahwa misi Islam yang utama adalah kemanusiaan. Untuk itu, Islam harus menjadi kekuatan yang terus menerus dapat memotivasi dan mentransformasikan masyarakat dengan berbagai aspeknya dalam skala-skala besar baik dalam skala praktis maupun teoritis. Dalam transformasi yang bersifat praksis, perhatian utama

pada pemikiran ini bukan terletak pada aspek-aspek doktrinal dari teologi Islam.

Tetapi, pada masalah-masalah empiris dalam bidang sosial-ekonomi, pengembangan sumber daya manusia, penyadaran hak-hak politik rakyat, orientasi keadilan dan sebagainya. Transformasi Islam berarti pemikiran yang mempunyai kecenderungan kuat untuk membumikan ajaran-ajaran Islam agar menjadi kekuatan pembebas manusia dari belenggu ketidakadilan, kebodohan, kemiskinan dan problem-problem kemanusiaan lainnya. Kelompok pemikiran ini menghendaki, teologi bukan sekadar sebagai ajaran absurd dan netral, melainkan suatu ajaran yang memihak dan membebaskan umat Islam dari segala bentuk kelemahan.

Dari pemikiran seperti ini, selayaknya Islamisasi diarahkan pada upaya produksi karya-karya yang berorientasi pada perubahan dan diimplementasikan dalam bentuk-bentuk pengembangan masyarakat *(community development)* dengan pendekatan praksis: kesatuan dialektis antara refleksi dan aksi, teori dan praktik, serta iman dan amal dengan menggunakan lembaga-lembaga swadaya sebagai basis gerakannya.

Dalam konteks teologis, pemikiran ini sering disebut oleh Dawam Raharjo (1999) dan Moeslim Abdurrahman (1997) sebagai 'teologi transformatif'. Menurut mereka, teologi transformatif merupakan alternatif dari orientasi paradigma 'modernisasi' dan paradigma 'Islamisasi. Jika modernisasi bertolak dari isu kebodohan, keterbelakangan dan bentuk kelemahan lainnya, Islamisasi bertolak dari topik persoalan normatif antara yang 'Islami' dan yang 'tidak Islami', antara yang asli dan yang *bid'ah*.

Teologi transformatif lebih menaruh perhatian terhadap persoalan-persoalan ketidakadilan dan ketimpangan sosial saat ini, yang dianggap menjadikan banyak umat manusia tidak mampu mengekspresikan harkat kemanusiaannya. Dalam istilah yang berbeda, namun dengan substansi yang relatif sama, Kuntowijoyo (1998: 288-290) menyebut pemikiran transformatik-emansipatoris ini dengan istilah paradigma ilmu sosial profetik. Baginya, paradigma profetik tidak hanya berhenti pada semangat perubahan, melainkan cita-cita perubahan yang ada harus mengidamkan cita-cita masyarakat akan humanisasi, liberasi dan transendensi.

B. Peta Paradigma Pendidikan Islam

Ragam pemikiran umum keislaman sebagaimana diulas dalam pembahasan di awal pada gilirannya juga berimplikasi secara spesifik dalam bidang pendidikan Islam. Namun, harus diakui bahwa kajian spesifik tentang tipologi paradigma pendidikan Islam dengan membuat pemetaan pemikiran dalam setiap aspek pendidikan masih relatif sedikit. Pemetaan yang ada lebih banyak ada dalam kajian pemikiran Islam secara umum. Padahal, idealnya untuk melihat kecenderungan ragam paradigma pendidikan Islam, perlu dibuat ukuran kriteria pemetaan yang cukup detail dan konkret terhadap setiap komponen pendidikan, untuk dapat membaca ragam model operasionalisasi dan praktik pendidikan Islam, seperti halnya yang sudah terjadi dalam tipologi pendidikan secara umum.

Dalam pendidikan umum, beberapa tokoh telah berupaya melakukan tipologisasi secara *rigit* dalam setiap aspek dan komponen pendidikan. Hal ini bisa dilihat seperti dalam karya William F. O'neil, dengan lebih memilih istilah Ideologi dalam *Educational Ideologies; Comtemporary Expression of Educational Philosophies*, yang kini telah diterjemahkan Omi Intan Naomi yang berjudul *Ideologi-Ideologi Pendidikan* (2002).

Ia memetakan ideologi pendidikan menjadi dua kelompok besar, yaitu konservatif dan liberal. Ideologi konservatisme terdiri Fundamentalisme Pendidikan, Intelektualisme Pendidikan dan Konservatisme Pendidikan. Sedangkan ideologi pendidikan liberal terbagi dalam meliputi: Liberalisme Pendidikan, Liberasionisme Pendidikan dan Anarkisme Pendidikan.

Demikian halnya dengan Henry Giroux dan Aronowitz, yang membagi menjadi tiga aliran: Konservatif, Liberal dan Kritis. Sedangkan Paulo Freire, Ivan Illich, Erich Fromm sebagaimana disunting oleh Omi Intan Naomi dalam *Menggugat Pendidikan; Fundamentalis, Konservatif. Liberal, Anarkis,* membaginya menjadi empat. Yakni Fundamentalis, Konservatif, Liberal dan Anarkis.

Namun tipologi yang ada dalam pendidikan secara umum memang tak serumit dengan apa yang terjadi dalam konteks keislaman. Dalam pendidikan umum, biasanya terbatas pada ukuran terhadap perlakuan terhadap subjek didik, sedangkan apa yang terjadi dalam pendidikan Islam, selain perlakuan terhadap subjek didik, tipologi keislaman juga

diwarnai kriteria ukuran pemberlakukan sumber-sumber Islam dalam menyikapi perkembangan peradaban dan modernitas.

Sebagaimana yang terjadi dalam pendidikan secara umum, model tipologisasi biasanya dipicu oleh dua model yang saling berpengaruh, antara tradisional versus modern; konservatif versus liberal; ataupun esensialiasme-perenialisme versus kritis-progresif-rekonstruksionisme.[3] Hal demikian juga terjadi dalam pendidikan Islam. Kategorisasi pemikiran pendidikan Islam menjadi dua kelompok juga semakin membuat pendidikan Islam diwarnai ketegangan antara kubu *tradisionalis* dan *modernis*. Kubu pertama lebih membatasi diri pada tradisi dan warisan klasik, sehingga tak mampu menjawab tantangan peradaban teknologi modern. Sementara pemikiran modern lebih mengadopsi pemikiran sistem pendidikan Barat-sekuler. Dari sini, dapat dimengerti bahwa ternyata tren pemikiran pendidikan Islam kurang variatif jika dibanding dengan pemikiran keislaman pada umumnya sebagaimana di muka.

Sejauh pengamatan penulis, upaya memetakan ragam paradigma pendidikan Islam yang lebih operatif dan variatif sesuai dengan komponen pendidikan Islam masih sangat terbatas. Dengan asumsi dan tujuan ini, tampaknya memberikan inspirasi tersendiri bagi Muhaimin, untuk dapat memetakan ragam paradigma pendidikan dalam lingkup yang demikian.

Melalui karyanya, *Wacana Pengembangan Pendidikan Islam* (Pustaka Pelajar, 2003), Muhaimin menggabungkan aliran-aliran filsafat pendidikan secara umum dengan pemetaan pemikiran umum keislamannya Amin Abdullah (1996) dalam Karyanya *Pemikiran Filsafat Islam*. Alhasil, menurut Muhaimin ragam paradigma pendidikan Islam setidaknya terdiri dari *Perenial-Esensialis Salafi, Perenial-Esensialis Mazhabi,*

[3]Dalam dunia pendidikan secara umum, kedua model ini saling berebut pengaruh. Kedua pola ini terus mempertahankan diri dan berkembang dengan kelemahan dan keunggulannya masing-masing. Kriteria ukuran kedua model biasanya dilihat dari sejauh mana peranan pendidik dan anak didik dalam keseluruhan upaya pendidikan. Model pertama dipatok bila ia menekakan peranan pendidik dan hal-hal lain diluar anak didik. Anak didik seolah-olah dijadikan objek pasif yang perlu disesuaikan terhadap hal-hal yang ada di luar dirinya. Sebaliknya, model kedua ditipekan apabila menempatkan peserta didik sebagai sentral dari keseluruhan upaya pendidikan. Anak didik adalah subjek yang aktif, dinamis dan berkembang mencapai tujuan-tujuan pendidikan (Brubacher, 1972: 329).

Modernis, Perenial-Esensialis Kontekstual-Falsifikatif dan model *Rekonstruksi Sosial*. Penjelasan dari masing-masing ragam tipologi paradigma pendidikan ini adalah sebagaimana di bawah ini.

1. Perenial-Esensialis Salafi

Model ini merupakan gabungan dari pemikiran tekstualis salafi dan aliran filsafat pendidikan perenialisme dan esensialisme. Sebagaimana telah disebut dalam ragam umum pemikiran keislaman, pemikiran tekstualis salafi adalah pemikiran yang berupaya memahami ajaran Islam yang terkandung dalam Al-Qur'an dan Al-Hadis dengan melepaskan diri dan kurang mempertimbangkan situasi konkret dinamika pergumulan umat Islam baik era klasik maupun kontemporer. Rujukan utamanya adalah Al-Qur'an dan Al-Hadis tanpa menggunakan pendekatan keilmuan yang lain dan menjadikan masyarakat salaf sebagai parameter untuk menjawab tantangan dan perubahan zaman serta era modernitas.

Penggabungan tekstualis-salafi dengan perenial dan esensialis sebagai aliran pendidikan karena kedekatan pemikirannya dengan model ini dalam wataknya yang regresif dan konservatif. Hanya saja perenialisme menghendaki kembali kepada jiwa yang menguasai abad pertengahan, sedangkan tekstualis-salafi menghendaki pada era salaf (era kenabian dan sahabat). Sedangkan esensialisme menghendaki pendidikan yang bersendikan nilai-nilai kebudayaan tinggi melalui peradaban yang telah teruji oleh waktu. Bagi model ini, nilai-nilai kehidupan era salaf yang telah tercivilisasi perlu dijunjung tinggi dan dilestarikan keberadaannya hingga sekarang, karena peradaban era salaf adalah peradaban tinggi.

Dalam konteks pendidikan Islam, model ini menekankan pemahaman dan penafsiran ayat-ayat tentang pendidikan dengan nash lain atau para sahabat dan membangun konsep pendidikan Islam berdasarkan kaidah-kaidah bahasa arab dalam memahami Al-Qur'an, Al-Hadis, kata sahabat dan menekankan pemahaman praktik pendidikan Islam di era para kenabian dan sahabat untuk berusaha melestarikannya hingga sekarang. Model ini sekaligus dapat disebut perennial-tekstualis salafi atau esensial-tekstualis salafi. Yang pertama karena watak regresifnya yang ingin kembali ke era salaf dan yang kedua karena watak konservatifnya untuk mempertahankan nilai-nilai ilahiyyah yang dipraktikkan pada era salaf, yang juga dipahami secara tekstual tanpa verifikasi dan falsifikasi serta kontekstualisasi.

Dalam tipologi ideologi-ideologi William F. One'il, tren pemikiran ini lebih dekat dengan fundamentalisme pendidikan. *fundamentalisme* diartikan sebagai paham yang cenderung memperjuangkan sesuatu secara radikal, di mana gerakannya bersifat kolot dan reaksioner yang selalu merasa perlu kembali ke ajaran agama yang asli seperti yang tersirat dalam kitab suci.

Mereka mempunyai kecenderungan untuk merujuk pada pesan profetik dalam kitab sucinya. Untuk menentukan hidup, para penyokong fundamentalisme (*ushuliyah*) terkesan kaku dan taklid yang memusuhi akal, metafor, *takwil,* dan banyak membuat analogi di luar kondisi rasionalitas (Ali, 1994: 281).

Ideologi ini mempunyai berpandangan bahwa kehidupan yang baik terwujud dalam ketaatan terhadap tolak ukur keyakinan dan perilaku yang bersifat *intuitif* dan/atau yang diwahyukan (O'neil, 2002: 187). Dengan pandangan ini, mereka mendasarkan pendidikan pada kebenaran pengetahuan *intuitif, iman* dan *wahyu* dengan mengesampingkan pengetahuan akal sehat.[4] Dari dasar ini, ideologi ini secara umum mengikuti jalur: 1) ada jawaban-jawaban otoritatif dari seluruh persoalan manusia; 2) jawaban-jawaban itu bersumber dari wahyu yang didukung oleh iman; 3) jawaban–jawaban itu sederhana dan langsung ke pokok persoalan.

Artinya, tidak memuat arti-arti mendua, tafsir dan perantara para pakar karena jawaban tersebut sudah absah, mutlak dan utuh serta pemahamannya dilakukan secara *harfiah*; 4) jawaban–jawaban yang disediakan oleh wahyu dan iman sudah cukup bagi siapa pun yang menginginkan hidup secara baik; dan 5) untuk kehidupan yang baik, maka harus dilakukan pemurnian masyarakat kontemporer dengan cara memulihkan cara-cara lama yang lebih baik untuk melembagakan tuntutan keyakinan dan perilaku tradisional.

---

[4]Secara umum, *pengetahuan intuitif* adalah pengetahuan yang diperoleh secara langsung dan spontan, tanpa meminta bukti-bukti pembenaran pengetahuan tersebut. *Wahyu* adalah pengetahuan yang tak bisa disangkal atau dipertanyakan yang dikomunikasikan secara langsung dari Tuhan. *Iman* secara religius berinti pada keyakinan akan hakikat otoritatif dari wahyu yang diterima manusia, sedangkan *pengetahuan akal sehat* adalah pengetahuan yang diperoleh dari pengalaman dan pembuktian secara ilmiah.

Ideologi ini yakin bahwa pengetahuan merupakan alat untuk membangun kembali masyarakat dalam mengejar kesempurnaan moral yang pernah ada di masa silam. Manusia dianggap sebagai agen moral yang ditekankan pada ketaatan dan memusatkan perhatiannya pada tradisi-tradisi dan lembaga sosial yang ada serta menekannya kembali ke masa lalu sebagai upaya korektif pandangan modern yang menekankan pada masa kini dan masa depan.

Penekanan ini dilakukan dengan cara-cara lama yang telah teruji oleh waktu berdasarkan sistem sosial dan/atau keagamaan yang tertutup. Ia juga menganggap bahwa wewenang intelektual tertinggi berada di tangan komunitas orang yang memiliki iman sejati sebagai pencerahan moral.

Secara operasional, *fundamentalisme* memberikan implikasi-implikasi praktis terkait pandangan-pandangannya mengenai dunia pendidikan. Baginya, tujuan utama pendidikan adalah untuk membangkitkan dan meneguhkan kembali cara-cara lama yang lebih baik dan memapankan tolok ukur keyakinan dan tradisi lama.

Golongan ini sepakat dengan eksistensi sekolah, sebagai lembaga pendidikan untuk membantu membangun kembali masyarakat dengan mendorong ke tujuan aslinya dan konsisten dengan tujuan itu dan menyalurkan informasi dan keterampilan-keterampilan yang perlu agar berhasil dalam tatanan sosial sekarang.[5] Pemikiran ini sekaligus menegaskan, jika fundamentalisme setuju dengan keberadaan sekolah sebagai lembaga pendidikan. Namun orientasi tujuan pendidikannya lebih diorientasikan pada transmisi nilai keagamaan (moral) serta memberikan keterampilan untuk membekali hidup siswa setelah lulus dari belajar di sekolah.

Peserta didik atau siswa dianggap lebih condong ke arah kekeliruan dan kejahatan jika tidak ada bimbingan yang kuat dan pengajaran yang baik. Dalam posisinya, siswa secara moral mempunyai kesetaraan objektif, tetapi keberhasilan harus dikondisikan pada prestasi personal karena mampu menentukan nasib sendiri dan kebebasan personal secara tradisional.

---

[5]Bandingkan dengan Ivan Illich (1982: 41-50) yang tidak terlalu membanggakan adanya sekolah yang cenderung berpihak pada kelompak atas.

Siswa dalam paham ini dianggap mempunyai kemampuan untuk menentukan nasibnya sendiri atau memiliki kebebasan personal.[6] Makanya, menurut pandangan ini, pengelolaan administrasi dan kontrol pendidikan, harus terletak pada manajer akademik terlatih yang tidak mesti dari kaum intelektual maupun pendidik profesional. Dari pandangan ini, maka profil guru didasarkan pada profil moral yang lebih baik (O'neil, 2002: 251).

Dalam bidang kurikulum. Paham ini berpandangan, bahwa sekolah harus menekankan karakter moral, melatih siswa menjadi pribadi yang baik dengan tolak ukur perilaku moral tradisional. Sekolah mesti memusatkan perhatian pada pembaharuan pola-pola budaya lama, dengan membantu siswa untuk menemukan kembali nilai-nilai yang terkandung dalam tradisi-tradisi budaya mendasar.

Intinya, Pelaksanaan pendidikan harus ditekankan pada *regenerasi moral* dalam membangun kembali masyarakat menurut jalur-jalur pendekatan tradisional terhadap keyakinan dan perilaku, tekanan harus diletakkan pada penyesuaian moral (indoktrinasi moral) melebihi pengetahuan akademik dengan latihan moral dan jenis keterampilan akademik serta praktis yang diperlukan siswa untuk menjadi anggota aktif dalam tatanan sosial (O'neil, 2002: 252).

Dalam hal metodologi pembelajaran, tipe ini sering menggunakan metode secara tradisional, seperti hafalan, ceramah, belajar dan diskusi kelompok yang terstruktur secara ketat, diawasi, dan selalu dibimbing. Baginya, pembelajaran ditentukan dan diarahkan oleh guru yang dianggap mempunyai kesempurnaan moral akademik, karena siswa tidak dianggap mempunyai pencerahan intelektual sendiri (O'neil, 2002: 252-253).

Sedangkan dalam hal evaluasi pendidikan, ulangan atau tes lebih bertujuan untuk mengukur keterampilan dan informasi yang dimiliki siswa dengan tidak menekankan kemampuan analitis dan biasanya dilakukan sesudah penyampaian mata pelajaran untuk memapankan kebiasaan, namun tetap diberikan ruang untuk berinisiatif sendiri.

---

[6]Kebebasan personal dalam fundamentalisme pendidikan didasarkan pada satu aspek pembelajaran atas kemandirian. Kebebasan di sini masih mempunyai koridor yang ujungnya kembali pada bentuk otoritas tunggal pemilik keimanan tinggi (O'neil, 2002: 251).

Dalam tes ini penekanan diberikan pada yang kognitif (*informasional*) dengan tekanan kedua pada afektif dan interpersonal.

Untuk menciptakan suasana kelas yang kondusif, ideologi ini menganggap perlunya kontrol ruang kelas. Sebab pengendalian dan pengelolaan kelas akan melahirkan komunikasi *simbiosis-mutualistik* antara pengajar, peserta didik maupun supervisor. Paham ini berpandangan bahwa siswa harus menjadi warga yang baik dalam menyesuaikan diri dengan cita-cita masyarakat yang melakukan regenerasi moral. Secara umum guru harus bersifat ketat, *nonpermisif*, dan siswa harus menyesuaikan diri dengan wewenang yang telah ditetapkan (Miller, 2002:30).

2. Perenial-Esensialis Mazhabi

Sebagaimana model pertama, model Perenial-Esensialis Mazhabi merupakan istilah gabungan dari tren tradisional mazhabi dan aliran filsafat pendidikan perenialisme dan esensialisme. Tradisional mazhabi adalah pemikiran yang memahami ajaran dan nilai Islam dari Al-Qur'an dan Al-Hadis dengan bantuan khazanah pemikiran Islam klasik, namun sering kali kurang mempertimbangkan situasi sosio-historis masyarakat di mana mereka hidup.

Akibatnya, hasil pemikiran ulama terdahulu dianggap sebagai pemikiran yang absolut. Masyarakat era klasik adalah masayarakat yang diidealkan karena semua persoalan keagamaan telah tuntas dibahas di era itu. Pola pikirnya selalu bertumpu pada hasil ijtihad ulama masa klasik baik dalam masalah kemanusiaan, ketuhanan maupun kemasyarakatan pada umumnya.

Karena wataknya yang tradisionalis dan mazhabi, maka dalam pemikiran pendidikan Islam, pemikiran ini lebih menekankan pada pemberian *syarh* (penjelasan dari substansi materi-materi pemikiran) dan *hasyiyah* (catatan kaki, catatan pinggir atau komentar) terhadap materi-materi pemikiran para pendahulunya sebagai sumber acuan. Karena wataknya yang demikian regresif dan konservatif lah, ia disandingkan dengan aliran filsafat pendidikan perenialisme dan esensialisme.

Dalam konteks pemikiran pendidikan Islam, pemikiran ini berusaha membangun konsep pendidikan Islam melalui kajian khazanah

pemikiran pendidikan karya ulama pada periode-periode terdahulu baik dalam bangunan tujuan pendidikan, kurikulum dan program pendidikan, relasi guru dan murid, metode maupun lingkungan pendidikan (konteks belajar) yang ia rumuskan.

Dalam pemetaan Lukman Ali(1994: 520), model pemikiran ini identik dengan ideologi konservatisme pendidikan. konservatisme berarti paham yang menginginkan tradisi dan stabilitas sosial, mempertahankan pranata-pranata yang telah ada, menghendaki perkembangan setapak demi setapak, dan menentang perubahan secara radikal.

Bagi para pengikut konservatisme, mereka mempunyai misi mengembangkan ketaatan terhadap lembaga dan proses budaya yang telah teruji oleh waktu disertai dengan rasa hormat yang mendalam terhadap hukum dan tatanan sebagai landasan setiap jenis perubahan sosial yang konstruktif (O'neil, 2002: 295). Sebenarnya kalangan konservatif dapat menerima beberapa perubahan-perubahan dalam pranata sosial, tetapi mereka tetap berpegang pada nilai-nilai tradisi lama yang masih relevan untuk dijadikan dasar pegangan hidup dalam tatanan sosial tersebut. Sehingga mereka pun menginginkan perubahan yang terjadi tidak secara radikal tetapi bertahap sesuai dengan perkembangan yang terjadi di masyarakat.

Dari pengertian di atas, maka paham konservatisme dalam dunia pendidikan mempunyai ciri sebagai berikut:1) nilai dasar pengetahuan ada pada kegunaan sosialnya. Ciri ini mengandung makna bahwa pengetahuan merupakan sebuah cara untuk mengajukan nilai-nilai sosial yang mapan; 2) menekankan peran manusia sebagai anggota negara yang mapan; 3) menekankan penyesuaian diri yang bernalar dengan menyandarkan diri pada jawaban-jawaban terbaik masa silam untuk memandu tindakan di masa kini; 4) memandang pendidikan sebagai sebuah pembelajaran nilai-nilai sistem yang mapan; 5) memusatkan perhatian pada tradisi dan lembaga sosial yang ada serta menekankan pada situasi sekarang (dengan sudut pandang *etnocentris*); 6) menekankan stabilitas budaya melebihi kebutuhan pembaruan. Sehingga hanya menerima perubahan-perubahan yang pada dasarnya cocok dengan tatanan sosial yang telah mapan; 7) berdasarkan pada sistem budaya tertutup, paham ini menekankan tradisi-tradisi sosial yang dominan dan menekankan perubahan secara bertahap dalam

situasi sosial yang stabil; 8) menganggap bahwa wewenang intelektual adalah budaya dominan dengan segenap sistem keyakinan dan perilaku yang mapan.

Kontekstualisasi paham ini dalam lembaga pendidikan adalah: tujuan utama pendidikan dianggap sebagai sarana melestarikan dan menyalurkan pola-pola perilaku sosial konvensional. Untuk merealisasikan tujuan tersebut, mereka menganggap bahwa alasan diadakannya sekolah adalah untuk mendorong tentang pemahaman dan penghargaan terhadap lembaga-lembaga, tradisi-tradisi, dan proses budaya yang telah teruji waktu.

Selain itu, lembaga pendidikan dianggap sebagai manisfestasi dari rasa hormat terhadap hukum untuk menyalurkan dan menanamkan informasi yang diperlukan supaya berhasil dalam tatanan sosial (O'neil, 2002: 295).

Kalangan *konservatisme* berpandangan bahwa siswa memerlukan bimbingan yang ketat dan pengarahan yang jelas sebelum ia terbelajarkan secara efektif. Anak-anak secara moral setara memperoleh kesempatan, namun keberhasilan akan ditentukan oleh prestasi kebaikan personal. Siswa mempunyai kebebasan personal untuk menentukan nasibnya sendiri.

Dalam administrasi dan kontrol, paham ini beranggapan bahwa wewenang pendidikan harus ditanamkan dalam diri para pendidik profesional yang matang, bertanggung jawab, memiliki rasa hormat terhadap proses yang telah ditetapkan, cukup bijaksana untuk menghindari perubahan-perubahan yang berlebihan, dan memandang bahwa guru harus didasarkan pada peran dan status sosial yang dimilikinya.

Pandangan kaum ini tentang kurikulum adalah sekolah harus mempersiapkan kurikulum untuk membantu siswa agar mencapai pemenuhan nilai-nilai budaya konvensional. Penekanannya terletak pada keterampilan-keterampilan dasar, pengetahuan praktis dan pelatihan watak. Dalam metode dan penilaian hasil belajar, paham ini menilai, harus ada penyesuaian praktis antara tata cara di ruang kelas yang tradisional dengan yang progresif.

Maksudnya, guru diharapkan menggunakan metode apa pun yang paling efektif untuk meningkatkan kegiatan belajar, namun harus cenderung ke arah tata cara tradisional dengan cara-cara baru. Baginya,

yang terbaik adalah belajar yang diarahkan oleh guru, namun siswa tetap diizinkan berpartisipasi dalam aspek-aspek yang kurang penting dalam perencanaan pendidikan. Karena guru dipandang sebagai seorang pakar pengetahuan dan keterampilan-keterampilan khusus.

3. Modernis

Tren pemikiran ini berupaya memahami ajaran dan nilai Islam melalui Al-Qur'an dan Al-Sunnah dan hanya mempertimbangkan kondisi dan tantangan sosio-historis dan kultural yang dihadapi masyarakat Muslim di era kontemporer (era teknologi dan modern), tanpa mempertimbangkan khazanah intelektual era klasik.

Dalam konteks pemikiran pendidikan Islam, pemikiran model ini lebih dekat dengan aliran progresivisme, terutama dalam wataknya yang ingin bebas dan modifikasi. Tujuan pendidikan menurut pemikiran ini adalah rekonstruksi pengalaman yang terus menerus agar siswa dapat sesuatu yang inteligen dan menyesuaikan sesuai dengan tuntutan zamannya. Progresivisme berarti hanya prinsip perubahanlah yang hendak dipegang. *All reality is characterized by constant change, that nothing is permanent expect the principle of change it self.*

Karena wataknya yang demikian, maka pemikirannya ini menganggap bahwa dirinya telah ketinggalan untuk memenuhi kebutuhan dan tuntutan perubahan-perubahan di era sekarang. Dalam konteks pemikiran pendidikan Islam, sikap bebas dan modifikasi bukanlah kebebasan mutlak tanpa keterikatan. Menjadi modernis memang berarti progresif dan dinamis.

Hanya saja kemodernan bersifat relatif yang terikat oleh ruang dan waktu. Yang modern secara mutlak hanyalah Allah Swt. Dengan demikian, sikap progresif, dinamis dan bebas modifikatif dalam mengembangkan pendidikan Islam menuju kemajuan pendidikan yang diridai Allah Swt.

Untuk mengarah ke sana, maka diperlukan sikap menerima dan mendengarkan pemikiran di luar dirinya termasuk mentransformasi, mengakomodasi dan mengadopsi pemikiran dan temuan-temuan baru ilmu pengetahuan dan teknologi, pemikiran pendidikan modern yang berasal dari non-Muslim dalam mengejar ketertinggalan sistem pendidikan Islam itu sendiri.

Dalam produk pemikiran pendidikan Islam model ini, terkadang menjebak pandangan yang dikotomis antara pengetahuan agama yang berorientasi akhirat dan pengetahuan umum yang berorientasi dunia. Akibatnya, pendidikan Islam terjebak pada pandangan yang *langit oriented*, juga terkadang pendidikan umum kurang hirau terhadap agama sehingga menimbulkan *split personality* berupa krisis religiusitas. Untuk itu, perlu memperhatikan ajaran-ajaran yang absolut.

Karena wataknya yang bebas dan progresif, maka dalam perspektif ideologi William F. O'neil, tren pemikiran pendidikan ini lebih dekat dengan sifat liberalisme pendidikan. liberalisme pendidikan berarti pemikiran pendidikan yang bertujuan meningkatkan mutu tatanan sosial dengan mengajar setiap anak bagaimana menghadapi masalah-masalah kehidupannya sendiri secara efektif.

Sehingga dalam arti yang lebih rinci, kaum liberalis menganggap bahwa sekolah merupakan sebuah lembaga pendidikan yang berupaya untuk menyediakan informasi dan keterampilan yang diperlukan siswa untuk belajar secara efektif dan mengajar para siswa bagaimana cara memecahkan persoalan-persoalan praktis dengan tata cara ilmiah-rasional untuk pengujian dan pembuktian gagasan.

Dengan demikian, tujuan utama pendidikan adalah untuk mempromosikan perilaku personal yang efektif. Hal ini didasarkan pada ciri-ciri umum liberalisme pendidikan antara lain: 1) menganggap bahwa pengetahuan berfungsi sebagai alat yang digunakan dalam pemecahan masalah secara praktis; 2) menekankan pemikiran efektif (kecerdasan praktis); 3) menekankan ketunggalan pribadi; 4) memandang pendidikan sebagai perkembangan dari keefektifan personal; 5) memusatkan perhatian kepada tata cara pemecahan masalah berdasarkan kebutuhan-kebutuhan individual yang ada; 6) menekankan perubahan sosial secara tidak langsung yaitu perubahan-perubahan berskala kecil yang terus menerus, berdasarkan kepada sebuah sistem penyelidikan eksperimental yang terbuka (ilmiah rasional); dan 7) menganggap bahwa wewenang intelektual tertinggi terletak pada pengetahuan yang diperoleh dari pembuktian eksperimental tersebut (Illich: 1982: 30).

Dari ciri-ciri liberalisme di atas, maka siswa dianggap akan menjadi baik berdasarkan konsekuensi-konsekuensi alamiah dari perilakunya sendiri yang terus berkelanjutan. Demikian juga, wewenang pendidikan harus ditanamkan di tangan pendidik yang telah memperoleh latihan

tingkat tinggi dan memiliki komitmen terhadap proses penyelidikan kritis untuk membuat perubahan-perubahan dengan informasi baru yang relevan.

Dalam hal kurikulum, ideologi ini berpandangan bahwa sekolah harus menekankan keefektifan secara personal, untuk melatih anak menyesuaikan diri secara efektif dengan tuntutan-tuntutan situasi, menekankan pemecahan masalah secara praktis, serta penjelajahan yang terbuka dan kritis ke dalam masalah-masalah dan isu-isu kontemporer.

Dalam hal metode pengajaran, menurut paham ini guru harus menggunakan tata cara pemecahan masalah berdasarkan minat-minat personal para siswa. Menurut paham ini, disiplin dan hafalan bisa bernilai jika ia diperlukan demi menguasai suatu keterampilan untuk menangani problema personal secara efektif. Kegiatan belajar mengajar dengan model kolaboratif antara guru dan siswa adalah lebih baik daripada ditentukan dan diarahkan oleh guru.

4. Perenial-Esensialis Kontekstual-Falsifikatif

Dalam ragam umum pemikiran model pemikiran ini berangkat dari tren pemikiran neo-modernisme. Pemikiran ini berupaya memahami ajaran dan nilai ajaran Islam melalui Al-Qur'an dan Al-Sunnah dengan mengikutsertakan khazanah pemikiran intelektual Muslim klasik serta mencermati kesulitan dan kemudahan yang ditawarkan oleh dunia modern. Jadi, model ini selalu mempertimbangkan Al-Qur'an dan Al-Sunnah, khazanah pemikiran Islam klasik serta pendekatan keilmuan yang muncul pada abad modern (abad 19 dan 20). Sehingga diktum yang digunakan *al Muhafazah 'ala al Qadim al Shalih wa al akhdu bi al Jadid al Aslah.*

Sifat *al Muhafazah 'ala al Qadim al Shalih* dalam aliran filsafat pendidikan lebih dekat dengan perenialisme dan esensialisme, yakni sikap regresif dan konservatif terhadap pemikiran masyarakat Muslim dan ulama salaf di masa lalu. Tetapi hal tersebut telah dikontekstualisasikan dengan realitas modern. Dalam alur kontekstualisasi inilah dimungkinkan sikap kritis terhadap muncul dan relevansinya sebuah pemikiran di masa sekarang. Sehingga pemikiran ini mempunyai sifat *falsifikasi.*

Menurut R. Popper yang dikutip oleh K.Bertens (1983:75), sebuah pemikiran, teori atau konsep yang bersifat ilmiah sangat dimungkinkan

terjadi kesalahan dan perlu dinyatakan kesalahannya terkait relevansinya di masa sekarang.

Sebaliknya, yang kurang relevan akan disikapi dengan *al akhdu bi al Jadid al Aslah,* yakni mencari alternatif lain yang terbaik dalam konteks pendidikan di era kontemporer. Diktum anyar ini juga mengisyaratkan adanya sikap dinamis dan progresif serta sikap rekonstruktif, meski tidak bersifat radikal. Karenanya tren ini dinamai Perenial-Esensialis Kontekstual-Falsifikatif. Jika dibandingkan dengan model sebelumnya, tren ini lebih bersifat kritis karena adanya upaya kontekstualisasi dan falsifikasi. Sehingga, lebih komprehensif dalam membangun kerangka pendidikan Islam.

5. Rekonstruksi Sosial

Kemunculan model tren ini dilatarbelakangi gagasan bahwa beberapa tipologi di atas kurang mampu menyentuh wawasan antisipasi masa depan. Model perenialisme-esensialisme salafi dan perenialisme-esensialisme mazhabi lebih berpretensi pada wawasan pendidikan Islam masa lalu, model modernis lebih menonjolkan wawasan pendidikan era sekarang, dalam arti berupa memenuhi kebutuhan manusia saat ini. Sedangkan perenialisme-esensialisme kontekstual-falsifikatif lebih mengambil orientasi jalan tengah antara kembali ke masa lalu dengan jalan kontekstualisasi dan falsifikasi dan mengembangkan wawasan kependidikan Islam era sekarang selaras dengan perubahan ilmu pengetahuan dan teknologi serta perubahan sosial.

Maka diperlukan sebuah pemikiran yang berorientasi antisipatif masa depan. Noeng Muhadjir yang dikutip oleh Muhaimin (2003: 58) mengatakan bahwa saat ini diperlukan pemikiran konstruksi sosial. Pemikiran ini didasari gagasan bahwa era post modern memungkinkan percepatan perubahan ilmu pengetahuan dan teknologi yang hampir tak terduga secara cepat. Maka dalam pendidikan, tidak saja membekali peserta didik dengan kemampuan untuk sekadar mengonstruksi keadaan, melainkan harus juga dapat mengadakan konstruksi sosial.

Pemikiran konstruksi sosial dalam pendidikan memperlihatkan sifat proaktif dan antisipatif. Proaktif berarti pendidikan harus diupayakan untuk mencari jawaban sekaligus memperkirakan perkembangan ke depan atas situasi yang melingkupi pendidikan dalam segala aspeknya.

Sedangkan antisipatif berarti pendidikan harus berusaha mengkondisikan situasi, kondisi dan faktor-faktornya secara ideal.

Sehingga permasalahan yang ada dalam dunia pendidikan dapat dipecahkan ke arah perubahan yang lebih ideal. Tugas pendidikan adalah membantu peserta didik untuk menjadi cakap dan selanjutnya mampu bertanggung jawab terhadap pengembangan masyarakatnya. Untuk mewujudkan tujuan tersebut, diperlukan aktivitas pendidikan yang komitmen terhadap pengembangan kreativitas secara berkelanjutan, sehingga lebih produktif.

Pemikiran pendidikan rekonstruksi sosial setidaknya dilandasi beberapa hal. *Pertama,* secara epistemologis, sejarah budaya manusia membuktikan bahwa kreativitas akal-budi manusia telah memperbesar jarak manusia dengan makhluk lainnya. Tuntutan kehidupan manusia berkembang eksponensial dan menjadi lebih global, sehingga rekonstruksi sosial berkelanjutan atau *postparadigmatik* perlu dijadikan filsafat pendidikan. *Kedua,* keragaman budaya manusia mengalami perkembangan pesat dalam menciptakan pluralisme; dan keragaman suatu tatanan sosial perlu dididikan dalam sebuah sistem pendidikan (Muhaimin, 2003: 58).

Model rekonstruksi sosial diistilahkan secara berbeda oleh William F. O'neil dalam memetakan ideologi-deologi pendidikan dengan istilah liberasionisme pendidikan. Makna *liberasionisme pendidikan* menurut O'neil adalah paham yang beranggapan bahwa sasaran puncak pendidikan adalah penanaman pembangunan kembali masyarakat mengikuti alur yang benar-benar berkemanusiaan *(humanistik)* yang sepenuhnya menekankan perkembangan potensi-potensi khas setiap individu sebagai manusia (O'neil, 2002:466).

Dalam dunia pendidikan, *Liberasionisme,* secara umum mempunyai tujuan utama untuk mendorong pembaharuan-pembaharuan dalam struktur sosial dengan cara mamaksimalkan kemerdekaan personal di dalam sekolah dan membela kondisi-kondisi yang lebih manusiawi dan memanusiakan di dalam masyarakat secara umum. Sekolah bagi mereka adalah sarana efektif untuk merealisasikan tujuan tersebut.

Menurut paham ini, eksistensi sekolah menjadi sangat penting karena tiga alasan, yaitu (1) untuk membantu para siswa mengenali dan menanggapi kebutuhan terhadap pembaharuan atau perombakan

sosial; (2) untuk menyediakan informasi dan keterampilan-keterampilan yang diperlukan siswa supaya bisa belajar secara efektif bagi dirinya sendiri; dan (3) untuk mengajar para siswa tentang bagaimana caranya memecahkan masalah-masalah praktis melalui penerapan teknik-teknik penyelesaian masalah secara individual maupun kelompok yang didasari oleh metode-metode ilmiah rasional.

Bagi liberasionisme pendidikan, pengetahuan adalah alat yang diperlukan untuk melakukan pembaharuan atau perombakan sosial. Atas paham ini, maka manusia dianggap sebagai hasil konstruksi budaya yang dapat menetukan konstruksi sosialnya dalam *frame* kekinian. Sekolah dalam perspektif paham ini adalah lembaga yang menstressingkan perannya sebagai sarana yang mengajarkan bentuk-bentuk analisis sosial secara objektif (ilmiah-rasional) sekaligus dapat mengevaluasi atau menilai terhadap kebijakan-kebijakan dan praktik-praktik sosial yang ada. Hal ini dimaksudkan, pendidikan merupakan perwujudan utuh dari potensi-potensi khas setiap orang sebagai manusia, memusatkan perhatian kepada kondisi sosial, menekankan masa depan, yakni perubahan-perubahan dalam sistem yang ada sekarang, untuk mengangkat derajat manusia dan menekankan perubahan-perubahan besar yang segera harus dilakukan dalam masyarakat yang ada sekarang.

Bagi ideologi ini, sekolah sebagai lembaga pendidikan harus mendasarkan dirinya pada sistem eksperimental yang terbuka dengan cara pembuktian pengetahuan secara ilmiah rasional. Secara praktis, ideologi ini berpandangan bahwa anak sebagai peserta didik cenderung menjadi baik, yakni ke arah tindakan yang efektif dan tercerahkan jika diasuh dalam masyarakat yang baik yang bersifat rasional dan kemanusiaan; perbedaan-perbedaan individual lebih penting ketimbang kesamaan-kesaman individual; dan perbedaan-perbedaan itu bersifat menentukan dalam penetapan program-program pendidikan. Kepribadian tumbuh dari pengkondisian sosial dan diri yang bersifat sosial ini menjadi landasan bagi penentuan "diri" lanjutan; dan anak hanya bebas di dalam konteks determinisme sosial dan psikologis.

Dalam aspek Administrasi dan Pengendalian, wewenang pendidikan harus ditanamkan di tangan minoritas yang tercerahkan, yang terdiri atas para intelektual yang bertanggung jawab, yang sepenuhnya sadar akan kebutuhan objektif bagi perubahan-perubahan sosial yang

konstruktif, dan yang mampu menanamkan perubahan-perubahan semacam itu melalui sekolah-sekolah. Wewenang guru harus didasari ketajaman intelektual dan kesadaran sosial yang tercerahkan.

Hakikat kurikulum menurut kaum liberasionis antara lain, sekolah harus menekankan pembaharuan atau perombakan sosio-ekonomi dengan cara memusatkan perhatian pada pemahaman diri dan tindakan sosial. Penekanannya harus diletakkan pada tindakan yang cerdas dalam mengejar keadilan sosial.

Mata pelajaran harus bersifat pilihan dalam batas-batas penentuan yang umum, yakni bersifat praktis aplikatif dari yang sifatnya intelektual (praksis) melebihi yang akademis. Sekolah juga harus menekankan problema-problema sosial yang kontroversial, menekankan pengenalan dan analisis terhadap nilai-nilai dan perkiraan dasar yang menggarisbawahi isu-isu sosial, dan memperagakan kepedulian khusus terhadap penerapan apa yang dipelajari di dalam ruang kelas kepada kegiatan-kegiatan yang mempunyai arti penting secara sosial di luar sekolah. Sekolah harus secara tipikal menampilkan pendekatan-pendekatan antardisiplin keilmuan yang berpusat pada problema yang meliputi wilayah kajian filosofis, psikologi, kesusastraan kontemporer, sejarah dan ilmu-ilmu behavioral dan sosial (O'neil, 2002: 475).

Atas dasar pemikiran tersebut, maka metode yang paling *pas* diterapkan dalam pendidikan menurut paham ini adalah metode yang dapat mendorong pada pengenalan analisis terhadap problema-problema secara tepat dan pemecahan masalah. Namun, disiplin dan hafalan juga terkadang perlu supaya bisa menguasai sebuah keterampilan yang akan diperlukan demi menangani problem-problem personal atau sosial yang penting secara efektif.

Dalam penilaian hasil belajar, ujian yang didasarkan kepada perilaku siswa yang tanpa dilatih atau dipersiapkan lebih dulu sebagai tanggapan atas persoalan-persoalan sosial yang penting adalah lebih disukai ketimbang ujian yang dinilai berdasarkan tes-tes biasa di ruang kelas.

Guna memperjelas beberapa tren pemikiran pendidikan Islam yang ditipologikan Muhaimin ini, lihat dalam tabel di bawah ini. Di samping itu, penulis juga melampirkan peta-peta ideologi lain guna semakin memperjelas studi ini:

No	Pemikiran Pendidikan Islam	Parameter	Ciri-ciri Pemikirannya	Fungsi pendidikan Islam
1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Perenial-Esensialis Salafi	- bersumber dari Al-Qur'an dan Al-Sunnah. - Regresif ke masa lalu - Konservatif (mempertahankan dan melestarikan nilai-nilai era salafi - Wawasan kependidikan yang berorientasi ke masa silam (era salaf)	- menjawab persoalan pendidikan Islam dalam konteks wacana salafi. - Memahami nash dengan cara kembali ke salafi secara tekstual - Pengembangan ayat dengan ayat lain, ayat dengan hadist, hadist dengan hadis dan kurang adanya pengembangan dan elaborasi	- melestarikan dan mempertahankan nilai dan budaya salaf karena dipandang sebgai masyarakat ideal. - Pengembangan dan interaksinya dengan nilai dan budaya salaf.
2	Perenial-Esensialis Mazhabi	- bersumber dari Al-Qur'an dan Al-Sunnah. - Regresif ke masa lalu pasca salaf/ klasik - Konservatif (mempertahankan dan melestarikan nilai-nilai dari para pemikir pendahulunya secara turun temurun. - Mengikuti aliran, pemahaman dan pemikiran terdahulu yang dianggap mapan - Wawasan kependidikan yang tradisional dan berorientasi masa silam.	- Menekankan pada pemberian syarh dan hasyiah terhadap pemikiran pendahulunya. - Kurang adanya keberanian untuk mengkritisi atau mengubah substansi materi pemikiran pendahulunya	- melestarikan dan mempertahankan nilai dan budaya serta tradisi dari generasi ke generasi berikutnya. - Pengembangan potensi dan interaksinya dengan nilai dan budaya masyarakat terdahulu.

No	Pemikiran Pendidikan Islam	Parameter	Ciri-ciri Pemikirannya	Fungsi pendidikan Islam
1	2	3	4	5
3	Modernis	- Bersumber Al-Qur'an dan Al-Sunnah - Bebas modifikatif, tapi terikat oleh nilai-nilai kebenaran universal (Allah). - Progresif dan dinamis dalam merespons dan menghadapi tuntutan dan kebutuhan lingkungannya - Wawasan kependidikan Islam Kontemporer	- Tidak berkepentingan untuk melestarikan pemikiran dan sistem pendidikan para pendahulunya. - Menerima pemikiran pendidikan dari manapun dan siapa pun untuk kemajuan pendidikan Islam. - Selalu melakukan menyesuaian kembali pendidikan Islam dengan tuntutan dan perubahan sosial dan perkembangan iptek	- Pengembangan potensi individu secara optimal. - Interaksi potensi dengan tuntutan dan kebutuhan lingkungannya. - Rekonstruksi pengalaman yang terus menerus agar dapat berbuat secara inteligen dan mampu melkukan penyesuaian dengan kebutuhan lingkungannya.
4	Perenial-Esensialis kontekstual-Falsifikatif	- Bersumber dari Al-Qur'an. - Regresif dan konservatif dengan melakukan kontekstualisasi dan uji falsifikasi. - Rekonstruksi yang kurang radikal - Wawasan kependidikan yang concern pada kesinambungan pemikiran pendidikan Islam dalam merespons perkembangan iptek dan perubahan sosial	- Menghargai pemikiran pendidikan Islam pada era salaf, klasik, dan pertengahan. - Melakukan uji falsifikasi terhadap pemikiran pendidikan Islam era salaf, klasik dan pertengahan. - Rekonstruksi pemikiran para pendahulu yang dianggap kurang relevan dengan kebutuhan kontemporer.	- Pengembangan potensi - Interaksi potensi dengan tuntutan dan kebutuhan lingkungannya. - Melestarikan nilai ilahiyyah dan insaniyyah sekaligus menumbuhkembangkan dalam konteks perkembangan iptek dan perubahan sosial.

No	Pemikiran Pendidikan Islam	Parameter	Ciri-ciri Pemikirannya	Fungsi pendidikan Islam
1	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Rekonstruksi sosial	- Bersumber dari Al-Qur'an dan Al-Sunnah. - Progresif dan dinamis - Rekonstruksi sosial berkelanjutan yang dibangun dari bawah, grass root dan pluralisme - Wawasan kependidikan Islam yang proaktif dan antisipatif dan mampu menghadapi percepatan perkembangan iptek, tuntutan perubahan yang tak terduga dan eksponensial atau berorientasi masa depan	- Tidak menampilkan kontruk yang closed ended, malainkan terus dikembangkan bolak-balik antara konsep empiri dan teori. - Rekonstruksi sosial dikembangkan post paradigma. - Komitmen terhadap pengembangan kreativitas yang berkelanjutan - Dalam membuat keragaman budaya, moral hidup ditampilkan dalam a fair justice dan mampu membuat overlapping concensus tata nilai	- Menumbuhkan kretivitas peserta didik secara berkelanjutan. - Memperkaya khazanah budaya manusia, memperkaya nilai ilahi dan insani - Menyiapkan tenaga kerja produktif serta mengantisipasi masa depan atau memberi corak struktur kerja masa depan. - Ketiga fungsi tersebut intinya untuk mengembangkan manusia agar menjadi cakap, kreatif, dan mampu bertanggung jawab terhadap pengembangan masyarakatnya.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
1	Tujuan pendidikan secara menyeluruh	Membangkitkan dan meneguhkan kembali cara-cara lama yang lebih baik dibandingkan sekarang.	Mengenali dan melestarikan kebenaran.	Melestarikan dan meneruskan pola-pola perilaku sosial yang mapan.	Mengangkat perilaku personal yang efektif.	Mendorong pembaruan dan perombakan yang perlu dengan cara memaksimalkan kebebasan personal di sekolah dan mengangkat kondisi yang lebih berkemanusiaan dalam masyarakat secara luas.	Membawa perombakan-perombakan segera yang berlingkup besar yang bersifat humanistis di dalam masyarakat dengan cara menghapuskan persekolahan wajib.
2	Tujuan sekolah	- Membangun kembali masyarakat dengan cara mendorongnya agar kembali ke tujuan semula. - Menyalurkan informasi dan keterampilan yang diperlukan untuk berhasil dalam tatanan sosial yang ada.	- Mengajar siswa bagaimana cara bernalar. - Meneruskan dan menyalurkan kebijaksanaan dari masa silam yang bertahan.	- Mendorong pemahaman dan penghargaan terhadap lembaga-lembaga, tradisi dan proses budaya yang telah teruji oleh waktu termasuk rasa hormat yang mendalam terhadap hukum dan tatanan. - Meneruskan informasi dan keterampilan yang perlu supaya berhasil dalam tatanan sosial yang ada sekarang.	- Menyediakan informasi dan keterampilan yang diperlukan oleh siswa supaya bisa belajar sendiri secara efektif. - Mengajar siswa tentang bagaimana menyelesaikan masalah praktis melalui penerapan tata cara pemecahan masalah dengan menggunakan metode ilmiah rasional.	- Membantu siswa untuk mengenal dan menanggapi kebutuhan akan pembaruan sosial yang perlu. - Menyediakan informasi dan keterampilan yang diperlukan oleh siswa supaya bisa belajar sendiri secara efektif; Mengajar siswa bagaimana menyelesaikan masalah praktis secara individual maupun kelompok dengan ilmiah rasional.	- Menghapuskan sistem pendidikan formal yang telah ada sekarang secara keseluruhan dan menggantikannya dengan pola belajar yang ditentukan sendiri secara sukarela; Menyediakan akses yang bebas dan universal ke bahan-bahan pendidikan serta kesempatan-kesempatan pendidikan tapi tidak menonjolkan wajib belajar atau pelajaran wajib.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
3	Ciri Umum	- Pengetahuan sebagai sebuah alat untuk membangun kembali masyarakat mengikuti pola keunggulan moral tertentu yang dahulu ada - Manusia adalah agen moral. - Secara diam-diam anti intelektualisme; Menentang pemeriksaan kritis terhadap pola-pola keyakinan dan perilaku yang dianutnya. - Pendidikan adalah proses pewarisan moral. - Berpusat pada tujuan asli dari tradisi dan lembaga-lembaga sosial yang ada; Menekankan kembali masa silam sebagai sebuah orientasi korektif yang ada dalam masyarakat sekarang; Tradisionalisme.	- Pengetahuan adalah sebuah tujuan dalam dirinya sendiri; Kebenaran adalah nilai intrinsik. - Manusia adalah manusia yang mempunyai kodrat yang bersifat universal. - Intelektualisme tradisional (menekankan penalaran dan kebijaksanaan spekulatif). - Pendidikan adalah petunjuk ke arah kehidupan secara umum. - Berpusat pada sejarah intelektual manusia; Klasikisme. - Stabilitas filosofis melebihi kebutuhan akan perubahan. - Berdasarkan pada sistem ideologis tertutup (absolutisme filosofis).	- Pengetahuan adalah bagi manfaat sosialnya (sebagai cara mewujudkan nilai-nilai sosial yang ada). - Manusia sebagai warga negara dalam tatanan sosial. - Penyesuaian diri secara nalar bersandar pada jawaban-jawaban terbaik dari masa silam sebagai tuntunan yang paling bisa dipercaya bagi tindakan di masa kini. - Pendidikan sebagai pembelajaran individu terhadap sistem kemapanan. - Berpusat pada tradisi-tradisi dan lembaga-lembaga sosial yang ada; Menekankan situasi-situasi sekarang yang dilihat dari kacamata sempit atau konvensional.	- Pengetahuan adalah alat yang diperlukan untuk memecahkan masalah praktis. - Individu adalah pribadi yang unik yang menemukan kepuasan terbesar dalam mengungkap-kan dirinya menanggapi kondisi-kondisi yang berubah. - Pemikiran efektif (kecerdasan praktis); Kemampuan untuk menyelesaikan problem personal secara efektif. - Pendidikan adalah pengembangan keefektifan personal - Berpusat pada tata cara pemecahan masalah secara perorangan maupun kelompok; Menekankan situasi dan masa depan yang dekat sehubungan dengan kebutuhan-kebutuhan dan persoalan-persoalan individu sekarang.	- Pengetahuan adalah alat yang diperlukan untuk mendatangkan pembaharuan/ perombakan sosial yang perlu. - Manusia adalah keluaran budaya yang menemukan pemenuhan dirinya secara utuh di sepanjang jalur yang dirumuskan dan dikendalikan oleh sistem sosial yang ada. - Analisis dan penilaian terhadap kebijakan dan praktik-praktik sosial yang ada secara objektif (ilmiah -rasional). - Pendidikan sebagai perwujudan utuh dari setiap potensi yang ada pada diri setiap orang, sebagai sosok manusia yang berbeda dari manusia lain.	- Pengetahuan adalah keluaran-sampingan dari kehidupan sehari-hari. - Kepribadian individu adalah nilai yang lebih tinggi dari pada tuntutan masyarakat tertentu. - Pilihan dan penentuan nasib sendiri adalah latar belakang sosial yang waras dan berkemanusia an. - Pendidikan adalah fungsi alamiah dari kehidupan sehari-hari, dalam lingkungan sosial yang rasional dan produktif. - Berpusat pada pengembangan masyarakat pendidikan yang melenyapkan atau menekan hingga sekecil mungkin sekolah-sekolah formal dan kekangan lembaga-lembaga lain atas

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
		- Pengenalan kembali kepada cara-cara lama - Berdasar pada sistem sosial dan atau keagamaan yang tertutup yang mencirikan program sebelumnya; Membela perubahan ke arah belakang (yang pernah jaya). - Berdiri di atas landasan pra anggapan yang tidak diuji tentang hakikat kenyataan. - Beranggapan bahwa kewenangan intlektual tertinggi ada pada mereka yang paling utuh mewujudkan potensi-potensi intelektualnya. - Adanya nasionalisme budaya yang sempit baik etnik, agama, dan lain-lain.	- Berdiri di atas landasan kebenaran-kebenaran yang terbukti dengan sendirinya yang tersimpul dalam penalaran. - Menganggap bahwa keputusan harus dibuat berdasarkan renungan intelek. - Asimilasionis-me budaya (umumnya berorioentasi ke arah rangkaian kemutlakan-kemutlakan religius atau filosofis yang mengakar dalam tradisi intelektual Barat).	- Stabilitas budaya melebihi akan perubahan; Hanya menerima perubahan yang selaras dengan tatanan sosial yang telah mapan. - Berdasarkan sistem budaya tertutup, menekankan tradisi sosial dominan, menerima perubahan secara bertahap dalam situasi yang secara umum mantap. - Berdasarkan pada keyakinan yang telah teruji oleh waktu ketimbang keyakinan yang murni teoritis. - Kewenangan intelektual tertinggi adalah budaya dominan dengan sistem keyakinan dan perilaku yang mapan.	- Perubahan budaya terjadi secara tidak langsung dengan cara mengembang kan kemampuan tiap orang untuk berperilaku praktis secara efektif dalam mengejar tujuannya sendiri; Menekankan perubahan-perubahan berkelanjutan berskala kecil dalam situasi yang umumnya stabil. - Berdasarkan sistem penyelidikan eksperimental. - Berdiri di atas landasan pembuktian ilmiah-rasional. - Beranggapan bahwa wewenang inteletual tertinggi didapat dari pembuktian eksperimental dan pengambilan keputusan secara demokratis.	- Menekankan masa depan, yaitu perubahan-perubahan atas sistem yang ada sekarang yang diperlukan untuk mewujudkan masyarakat yang lebih berkemanusia an dan memanusiakan - Menekankan perubahan-perubahan yang segera dalam ruang lingkup besar yang akan mempengaruhi pelaksanaan sistem sosial yang telah mapan. - Berdasarkan sistem penyelidikan eksperimental yang terbuka dengan pembuktian ilmiah-rasional. - Berdiri di atas pra anggapan marxis tentang penentuan seluruh kesadaran personal oleh penentu sosio ekonomi.	perilaku personal dan perpandangan bahwa manusia sebagai makhluk bermoral yang mengatur dirinya sendiri. - Perubahan-perubahan berkelanjutan dan pembaharuan diri di dalam masyarakat yang terus menerus lahir, menekankan untuk meminimalkan dan atau melenyapkan batasan-batasan terlembaga yang dikenakan pada perilaku personal. - Berdasar pada sistem penyelidikan eksperimental dengan pembuktian ilmiah-rasional. - Belandaskan berbagai pra anggapan anarkistis atau semua narkistis tentang kemampuan penyempurna an moral manusia dalam kondisi-kondisi sosial yang puncak.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
				- Asimilasionisme sosial; Lembaga-lembaga dan proses-proses sosial harus didahulukan ketimbang tradisi keagamaan, filosofis, dan etnis tertentu.	- Tiap individu bebas mengejar kepentingan-nya dan menghadapi persoalannya sendiri yang berubah-ubah.	- Beranggapan bahwa wewenang tertinggi ada pada mereka yang secara akurat memahami konsekuensi patologis dan kapitalisme masa kini. - Asimilasionis- me ideologi yang diarahkan pada sebuah filosofi sosial objektif dan pluralisme psikologis dan sosial yang hanya mungkin teraih dalam masyarakat humanistis berdasarkan ideologi yang tepat dan bersifat membangun.	- Beranggapan bahwa kewenangan intelektual tertinggi ada pada mereka yang secara tepat mendiagnosis konflik dasar yang ada antartuntutan individual dengan tuntutan negara. - Pluralisme psikologis ditetapkan dalam rangka pengukuran sebuah budaya yang murni informal tanpa kekangan politis dan ekonomis yang dipaksakan.
3	Anak sebagai pelajar	- Anak akan condong ke arah kesalahan dan kejahatan jika tanpa pengarahan secara tegas dan pengajaran yang tepat.	- Anak condong ke arah kebijaksanaan dan kebajikan. - Kesamaan-kesamaan individu lebih penting daripada perbedaannya dan menentukan penetapan program pendidikan yang tepat.	- Anak memerlukan tuntunan yang tegas dan pelajaran yang baik sebelum ia bisa menjadi warga negara yang bertanggungja-wab yang telah dibelajarkan secara efektif.	- Anak pada umumnya cenderung untuk menjadi baik berdasarkan konsekuensi-konsekuensi alamiah dari perilakunya sendiri.	- Anak cenderung menjadi baik jika diasuh dalam masyarakat yang baik yakni masyarakat yang rasional dan berperikemanusiaan.	- Anak cenderung menjadi baik jika diasuh dalam masyarakat yang rasional dan berkemanusia- an.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
		- Kesamaan-kesamaan antarindividu lebih penting ketimbang keragaman di antara mereka; Kesamaan tersebut menentukan program-program pendidikan yang layak. - Individu adalah fungsi dari sebuah rakyat yang terpilih atau kelompok yang secara khusus menerima pencerahan; Individualisme adalah peran serta di dalam jati diri bersama milik sebuah kelompok-cabang yang punya kemampuan-kemampuan khas. - Ketidaksetaraan moral di antara manusia dengan nilai yang terkandung dalam diri mereka; Mereka yang menerima dan mentaati tolok ukur intuitif atau wahyu	- Individu adalah agen yang secara rasional menentukan nasibnya sendiri yang cenderung ke arah pengakuan atas pandangan mutlak tertentu mengenai kenyataan; Individu adalah kemampuan untuk mengenali keterkaitan diri dengan sebuah semesta yang rasional. - Ketidaksetaraan alamiah antarmanusia sehubungan dengan kemampuan dasarnya, namun pada dasarnya percaya kepada kemampuan setara dalam diri semua orang untuk mencapai pencerahan filosofis dan atau religius melalui penalaran.	- Kesamaan individual lebih penting daripada perbedaan-perbedaannya, dan ini akan menentukan program-program yang akan di tetapkan. - Individu adalah bagian dari fungsi sistem sosial dominan; Individu adalah peran serta dalam jati diri bersama yang lebih tinggi kedudukannya ketimbang jatidiri individual dalam masyarakat yang mapan. - Ketidaksetaraan alamiah antarperorangan tercemin dalam pembagian barang dan kekuasaan dalam masyarakat yang tidak setara, adalah sebuah kewajiban moral untuk memberikan kesetaraan kepada semua orang dalam	- Perbedaan-perbedaan individu lebih penting ketimbang persamaan-persamaannya dan menentukan program-program pendidikan. - Individu adalah unit psikologis yang otonom yang bergerak dalam menanggapi kondisi-kondisi personal dan sosial yang selalu berubah (individualis-me psikologis). - Ketidaksetara-an moral antarperorang-an sehubungan dengan nilai intrinsik mereka sebagai perorangan, dan percaya pada kesetaraan fundamental antarperorang-an jika persoalannya sampai kepada penerapan kecerdasan praktis demi memecahkan	- Perbedaan individu lebih penting di banding dengan kesamaan-kesamaannya, dan perbedaan itu menetapkan program pendidikan. - Individualisme adalah suatu ungkapan keanggotaan sosial individu di suatu waktu; Individualisme dikondisikan dan dikendalikan oleh kekuatan-kekuatan sosial besar; Individu yang terwujud adalah sepenuhnya keluaran-sampingan psikologis dari sebuah sistem sosial yang secara kolektif memiliki komitmen terhadap perwujudan politis setiap orang sebagai sosok yang unik; Individualisme sosio-psikologis.	- Perbedaan-perbedaan individual bangkit melawan kebijaksanaan membakukan dan memberlaku-kan pengalaman-pengalaman pendidikan yang sama atau serupa bagi semua orang. - Individu dipahami sebagai nalar personal yang otonom yang secara bebas bekerja sama dengan individu-individu lain dalam budaya yang sepenuhnya terbuka. Tanpa kekangan atau kendali kelembagaan politis dan ekonomis yang konvensional; Individualisme rimantik.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
		dalam hal keyakinan dan perilaku memiliki kedudukan yang lebih tinggi yang mendasar.		hal kesempatan; Setiap orang harus diizinkan untuk memperoleh akses kesempatan sosial berdasarkan persaingan antarindividu dan antarkelompok yang sudah berlangsung sebelumnya yang dilandasi struktur sosial yang mapan.	masalah praktis yang sifatnya personal maupun sosial, dipadukan dengan kesetaraan yang sangat nyata. Namun secara politis maupun moral tidaklah relevan, dalam hubungannya dengan kemampuan-kemampuan alamiah masing-masing.	- Ketidak setaraan alamiah antarperora-ngan yang secara politis maupun moral tidaklah relevan, berhubungan dengan perbedaan kemampuan antarindividu dipadukan dengan kesetaraan moral dari setiap orang sebagi pribadi, tanpa mempedulikan perbedaan-perbedaan nyata dalam hal kemampuan mereka; Masyarakat yang ada sekarang berfungsi sedemikian rupa hingga menyuburkan khayalan ketidaksetara-an moral (yang pada gilirannya mengabsahkan penindasan banyak orang oleh segelintir orang).	- Ketidaksamaan antarperorang-an sehubungan dengan kemampuan-kemampuan mereka yang berlainan yang secara moral maupun politis tidaklah relevan, dipadukan dengan kesetaraan moral dari orang sebagai seseorang, semua orang pada dasarnya unik sehubungan dengan derajat dan kemampuan alamiahnya. Namun bisa dikatakan bahwa seluruhnya mampu berperilaku secara cerdas dan bermoral berkaitan dengan problem personal yang sosial yang nyata; Strukur politik yang ada berfungsi sebagai pencipta ketergantung-an dan kepasifan sebagian besar rakyat; Melahirkan kesan bahwa rakyat secara moral tidak setara.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
4	Administra-si dan Pengendalian	- Kewenangan dalam pendidikan diberikan kepada para pengelola akademik yang tidak harus berupa intelektual atau pendidik profesional - Guru memiliki kedudukan yang lebih tinggi di bidang kebajikan. - Hak guru diletakkan di bawah pengakuan dan keyakinan guru dalam ketaatan terhadap wahyu; Hak guru sifatnya relatif terhadap tanggung jawab guru yang menjunjung tolok ukur mutlak.	- Kewenangan pendidik ada pada tangan elit intelektual yang sangat terdidik. - Wewenang guru didasarkan pada kebijaksanaan-nya yang lebih tinggi. - Hak guru sebagai ikhtisar pencerahan yang lebih tinggi di dasarkan pada kebijaksanaan dan kebajikannya yang lebih tinggi; Hak guru relatif terhadap tanggung jawabnya untuk menjadi panutan penalaran yang benar.	- Kewenangan pendidikan ditanamkan pada pendidik profesional yang matang dan bertanggung jawab serta secara tegas menghindari perubahan mendasar. - Wewenang guru berdasarkan peran dan status sosialnya yang merupakan prestasi tersendiri. - Hak guru ditentukan oleh tolok ukur keyakinan dan perilaku sosial yang dominan; Hak tersebut bersifat relatif terhadap tanggung jawab guru yang selaras dengan sistem sosial yang konvensional.	- Kewenangan pendidikan kepada yang memiliki keterampilan tinggi yang memiliki komitmen pada proses penyelidikan kritis dan mampu melakukan perubahan-perubahan dengan adanya informasi baru yang relevan - Wewenang guru didasarkan pada keterampilannya dalam mendidik siswa. - Hak-hak guru tergantung pada situasi lewat penerapan kecerdasan praktis dengan memecahkan pemecahan masalah sosial yang penting, kompromi yang cerdas. Hak guru relatif terhadap tanggung jawab guru untuk menerapkan kecerdasan kritis yang terbuka dan objektif berkaitan dengan problem sosial yang muncul.	- Kewenangan pendidikan ditanamkan pada minoritas yang tercerahkan yang terdiri kaum intelektual yang bertanggung jawab yang menyadari adanya perubahan sosial yang membangun dan mampu menanamkan perubahan dalam sistem sekolah. - Kewenangan guru didasarkan pada ketajaman intelektualnya dan keterlibatannya secara sosial - Hak-hak guru ditentukan dan dirumuskan oleh keharusan tertentu yang harus ada untuk melakukan perubahan sosial yang berperikemanusiaan dalam masyarakat; Hak guru menjadi relatif terhadap tanggung jawab guru untuk melakukan perubahan sosial	- Kewenangan pendidikan diberikan kepada rakyat dengan mengizinkan tiap orang untuk mengendalikan hakikat perkembangan dirinya. - Tidak ada kewenangan khusus yang diberikan kepada guru. - Hak-hak guru pada intinya sama dengan hak-hak siswa yakni hak asasi manusia untuk melaksanakan kegiatan rasional tanpa dipaksa, dalam hubungan timbal balik yang alami antarperorang-an dalam masyarakat yang bebas dan terbuka.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
5	Sifat kurikulum	- Menekankan watak bermoral - Berpusat pada pembaharuan ke arah pola-pola sebelumnya. - Menekankan pewarisan moral dengan menentukan pelajaran terlebih dahulu. - Menyesuaikan diri secara ideologis atau cekokan moral lebih dari yang akademis dan mengecilkan yang intelektual.	- Menekankan disiplin intelektual - Berpusat pada nalar dan kebijaksanaan spekulatif. - Menekankan gagasan teori abstrak dengan menentukan mata pelejaran terlebih dahulu. - Menekankan yang intelektual lebih dari praktis dan akademis.	- Menekankan pembelajaran politik. - Berpusat pada pengkondisian budaya; Penguasaan nilai budaya konvensional. - Menekankan keterampilan dasar, latihan dan watak dengan menentukan mata pelajaran terlebih dahulu. - Menekankan akademik melebihi yang praktis dan intelektual.	- Menekankan keefektifan personal - Berpusat pada pemecahan masalah praktis. - Menekan tata cara pemecahan praktis; Penekanan diberikan pada pelajaran wajib dan pilihan - Menekankan intelektual yang praktis melebihi yang akademis.	- Menekankan pembaharuan sosial-ekonomi - Berpusat pada pemahaman diri dan tindakan sosial. - Menekankan tindakan yang cerdas dalam mengejar keadilan sosial; Menekankan pilihan dalam batas umur yang ditentukan - Menekankan praktis dari intelektual melebihi yang praktis secara sempit.	- Menekankan pilihan personal bebas. - Berpusat penentuan belajar sendiri - Menekankan izin pada individu untuk menekankan perhatian pada diri sendiri. - Menekankan apa yang relevan secara personal.
6	Pelajaran	- Menekankan pelatihan keterampilan akademis agar siswa menjadi efektif di masyarakat dalam pewarisan nilai sosial; Menekankan keterampilan dasar baik sejarah agama, sastra, dsb.	- Menekankan teologi, sastra, dan tafsir sejarah berskala luas.	- Menekankan tiga latihan keterampilan pokok (membaca, menulis, dan berhitung), ikhtisar ilmu dasar, dan pendekatan ke ilmu sosial yang tradisional.	- Menekankan penjelajahan terbuka dan kritis dalam memecahkan masalah kekinian dengan metode ilmiah.	- Menekankan masalah kontroversial dan penekanan analisis serta mengkonteks-kan dengan kegiatan sosial di luar sekolah.	- Menganggap bahwa setiap siswa harus bebas menentukan sifat maupun isi yang akan dipelajarinya sendiri.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
7	Metode dan penilain hasil belajar	- Cenderung ke arah tata cara kelas seperti ceramah, hafalan belajar sendiri di bawah pengawasan guru dan diskusi kelompok yang terstruktur. - Cenderung disiplin hafalan untuk memapankan kebiasaan yang layak. - Umumnya menyukai kegiatan belajar yang ditentukan dan diarahkan guru. - Guru sebagai panutan keunggulan moral dan akademik. - Cenderung memakai tes yang mengukur keterampilan siswa dari pada analisis dan spekulasi abstrak. - Bimbingan merupakan tugas keluarga dan tempat ibadah, bukan sekolah.	- Cenderung ke tata cara ruang kelas tradisional seperti ceramah, hafalan, tanya jawab guru dan murid secara sokratis, dan diskusi kelompok terstruktur. - Cenderung menyukai hafalan untuk tingkat yang lebih rendah namun berkembang ke arah penalaran terbuka. - Memilih kegiatan yang ditentukan guru. - Guru sebagai panutan intelektual dan perantara kebenaran. - Cenderung memakai tes yang mengukur keterampilan siswa daripada yang persis. - Bimbingan merupakan tugas sosial lain, bukan sekolah.	- Cenderung kompromi praktis antara tata cara tradisional dengan progresif, dengan bersedia menggunakan metode apa pun tetapi cenderung ke arah tata cara penyelesaian lama dengan metode baru. - Cenderung menyukai hafalan sebagai cara pembentukan kebiasaan yang baik, tetapi tetap mengembangkan intelektual. - Memilih kegiatan yang ditentukan guru, tetapi membela peran serta siswa dan perencanaan. - Menganggap guru sebagai pakar pembagi pengetahuan dan keterampilan tertentu.	- Cenderung pada tata cara penyelesaian masalah secara perorangan maupun kelompok dengan minat dan kepentingan siswa sendiri. - Cenderung mengurangi nilai hafalan kecuali bila diperlukan untuk menguasai keterampilan tertentu untuk pemecahan masalah personal secara efektif. - Memilih kegiatan yang cukup tinggi yang ditangani siswa dengan perencanaan yang dibuat guru dan siswa. - Guru sebagai organisator pengalaman belajar - Cenderung ujian berdasarkan peragaan situasi kehidupan nyata di kelas	- Cenderung ke arah penyelesaian masalah. - Cenderung memaknai kegiatan yang bermakna dengan memotong metode hafalan kecuali jika diperlukan untuk menangani isu-isu sosial secara efektif. - Memilih kegiatan yang diarahkan sendiri oleh siswa dengan pelajaran ditentukan lebih dahulu. - Memandang guru sebagai panutan tentang komitmen intelektual dan keterlibatan sosial. - Cenderung memilih prilaku siswa yang tidak dilatih lebih dulu daripada menanggapi persoalan sosial. - Memandang bimbingan dan penyuluhan merupakan pengendalian siswa terselubung untuk mengahalangi siswa pada kondisi nyata masyarakat	- Tiap siswa bebas metnentukan metode apa yang akan dipakai dalam pendidikan. - Cenderung membiarkan hafalan dan ditangani sendiri oleh yang bersangkutan dalam belajar. - Memilih pelenyapan peran guru dan siswa tradisional. - Menganggap guru dapat dihapus. - Penilaian hasil belajar ditentukan diri sendiri. - Bimbingan yang dilakukan di sekolah merupakan sistem pengekangan diri siswa.

No	Aspek Dasar	Fundamentalisme	Intelektualisme	Konservatisme	Liberalisme	Liberasionisme	Anarkisme
				- Cenderung memakai tes yang mengukur keterampilan siswa daripada analisis. - Bimbingan dilakukan kepada anak-anak yang bermasalah yang mempengaruhi proses belajar.	- Bimbingan dan penyuluhan merupakan aspek normal dalam sekolah yang diperlukan untuk belajar efektif.		
8	Kendali metode dan penilaian hasil belajar.	- Pendidikan moral sangat perlu dan tak terelakkan dalam sekolah	- Menampilkan keabsahan nalar.	- Pendidikan moral di sekolah dianggap penting.	- Tindakan paling bermoral adalah tindakan cerdas.	- Tindakan paling bermoral adalah tindakan cerdas namun memerlukan masyarakat yang cerdas untuk memperoleh kesempatan.	- Tindakan moral merupakn keluaran sampingan kehidupan bermoral dalam masyarakat bermoral.

Bagian 5

EPILOG

Berawal dari beberapa pembahasan di atas, maka dapat beberapa poin penting sebagai bahan dalam melakukan pengkajian terhadap pemetaan paradigma-paradigma pendidikan Islam.

Pertama, paradigma dapat dipahami sebagai bentuk, cara, model, dan pola komunitas atau sub komunitas memandang, mengetahui dan berpikir memandang sesuatu. Paradigma dalam konteks keilmuan merupakan cara berpikir dari suatu disiplin ilmu tertentu tentang sebuah pokok persoalan *(subject matter)* yang seharusnya dipelajari.

Sebuah konstruksi paradigma memiliki beberapa karakteristik, antara lain: 1) paradigma merupakan bentuk, model, cara, dan pola memandang, mengetahui, dan berpikir tentang suatu persoalan dalam suatu cabang disiplin ilmu tertentu; 2) paradigma memuat totalitas premis-premis teori, ekslempar, dan metodologi yang bisa menentukan atau mendefinisikan studi dan praktik ilmiah secara konkret dalam suatu cabang ilmu pengetahuan tertentu; 3) paradigma bersifat dinamis, sehingga memungkinkan terjadinya pergeseran dan perubahan paradigma dalam suatu cabang ilmu.

Kedua, melalui konstruksi pemahaman paradigma tersebut, maka paradigma pendidikan Islam bisa dimaknai sebagai konstruksi pengetahuan dan pemikiran yang dibangun dari sumber-sumber ajaran

Islam oleh pemikir dan komunitas Muslim untuk dijadikan dasar operasionalisasi dan praktik pendidikan.

Perkembangannya, karena adanya perbedaan pola penyikapan terhadap filsafat pendidikan secara umum, pola kecenderungan dalam menggunakan sumber-sumber Islam dan keberbedaan menyikapi dinamika perkembangan sosio-kultur masyarakat (tradisional-modern), telah muncul ragam paradigma keislaman yang secara *automaticly* juga memunculkan ragam paradigma pendidikan Islam. Saat ini, di tubuh Islam setidaknya terdapat 4 tipologi paradigma, antara lain: formalis-tekstualis, tradisionalis, modernistik, dan paradigma transformatik-emansipatoris.

Ketiga, belajar dari peta paradigma di atas, maka perlu dipikirkan pola-pola dalam mendesain pendidikan Islam. Sebuah paradigma yang dipilih akan menentukan pilihan model pendidikan. Secara metodologis, suatu paradigma juga akan sangat menentukan pilihan terhadap pendekatan dan metode.

Pilihan model dan metodologi pada suatu paradigma, pada gilirannya akan sangat menentukan pilihan terhadap konstruksi bentuk-bentuk operasionalisasi dan praktik pendidikan yang sedang berlangsung. Demikian juga terhadap model evaluasi atas hasil pendidikan.

Terakhir, pilihan pada suatu paradigma pada akhirnya memerlukan: 1) perluasan agen-agen komunitas penggerak *(community organizer)* yang bisa diperankan banyak pihak, seperti lembaga-lembaga agama, lembaga pendidikan Islam, terutama PTAI, lembaga sosial keagamaan, dan komunitas-komunitas transformatif lainnya untuk perluasan distribusi pemikiran emansipatoris; 2) perlunya pusat-pusat belajar masyarakat sesuai dengan karakter paradigma yang bersangkutan; dan 3) sinergitas antara visi, strategi, metodologi, dan program pendidikan yang berlangsung.

* * *

Melalui selesainya tulisan ini, curahan syukur *Alhamdulillah* ke hadirat Allah Swt. penulis haturkan atas selesainya penulisan buku ini. Demikian pula, berbekal refleksi dan kesadaran mendalam atas kekurangan banyak hal dalam buku ini, penulis sangat mengharapkan saran dan kritik konstruktif berbagai pihak demi kesempurnaan dan kelengkapan penulisan selanjutnya. Penulis sangat berharap dapat memberikan konstruksi-konstruksi pemikiran terhadap usaha pelaksanaan pendidikan Islam di masa mendatang. Akhirnya, kepada Allah Swt. lah penulis memohon ampunan dan bimbingan dari segala kekhilafan penulis dalam menyelesaikan karya ini. *Amin*.

[Halaman ini sengaja dikosongkan]

DAFTAR PUSTAKA

Abbagnano, Nicola, "Humanism", dalam Paul Edward, (*ed.*), *The Encyclopedia of Philosophy*, Jilid III, New York: Macmillan, 1972.

Abbas, Mahmud Al-'Aqqad, *al-Insan fi al-Qur'an al-Karim*, Kairo: Dar al-Islam, 1973.

Abd Allah, Abd al-Rahman Shaleh, *Teori-teori Pendidikan Berdasarkan Al Qur'an,* Jakarta: Rineka Cipta, 1991.

Abdul Ghani Ubud, *Fi al-Tarbiyah al Islamiyyah,* Kairo: Dar al Fikr al Arabi, 1977.

Abdurrahman, Moeslim, *Islam Transformatif,* Jakarta: Pustaka Firdaus, 1997.

Abu Zaid, Nasr Hamid, *Naqd al-Khitab al-Dini*, Kairo: Sina li al-Nasyr, 1994, Cet.II.

Achmadi, *Ideologi Pendidikan Islam,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2005.

________, *Sebagai Paradigma Ilmu Pendidikan*, Yogyakarta: Aditya Media, 1992.

Adnan, Afifuddin, *Fikih Muamalah dan Problem Perburuhan Migran,* Jakarta: P3M dan Ford Foundation, 2003.

Al-Attas, Syed Naquib, *Islam dan Sekularisme,* Jakarta: Pustaka, 1981.

________, *Konsep Pendidikan dalam Islam,* Bandung: Mizan, 1990, Cet. III.

Al-Jabiri, Muhammad Abed, *Kritik Kontemporer Atas Filsafat Arab-Islam,* Yogyakarta: Islamika, 2003.

________, *Takwin al 'Aql al 'Arabi,* Beirut: Markaz Dirasah al Wihdah al 'Arabiyah, 1991.

Al-Jamaly, Muhammad Fadhil, *Al-Falsafah al-Tarbawiyyah fi al-Qur'an,* Solo: Ramadhani, 1993.

Al-Nahlawi, Abdurrahman, *Ushul al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Asalibuha,* Damaskus: Dar al-Fikr, 1988.

________, *Ushul al-Tarbiyyah al-Islamiyyah wa Asalibuha fi al Bait wa al-Madrasah wa al Mujtama',* Mesir: Dar al-Fikr, 1979.

Al-Raghib, Abu Qasim Abu al Husain bin Muhammad al Asfahani, *Al-Mufradah fi Gharib al Qur'an,* Mishri: Musthafa al-Bab al-Halabi, 1961.

Al-Syaibani, *Falsafah al Tarbiyah al Islamiyyah,* Jakarta: Bulan Bintang, 1979.

Ali, Asghar, *Islam dan Pembebasan,* Yogyakarta: LKiS, 1993.

________, *Islam dan Teologi Pembebasan,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999.

Ali, Fachry dan Effendy, Bahtiar, *Merambah Jalan Baru Islam, Rekonstruksi Pemikiran Islam Masa Orde Baru,* Bandung: Mizan, 1986.

Ali, Lukman, *Kamus Besar Bahasa Indonesia,* Edisi II, Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan RI - Balai Pustaka, 1994.

Ali, Mukti, *Beberapa Persoalan Agama Dewasa Ini,* Jakarta: Rajawali Pers, 1988.

Aly, Hery Noer, *Ilmu Pendidikan Islam,* Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999.

AM.Saefuddin, *Desekuralisasi Pemikiran; Landasan Islamisasi,* Bandung: Mizan, 1990.

Anwar, M. Syafi'i, *Pemikiran dan Aksi Islam Indonesia,* Jakarta: Paramadina, 1995.

Arifin HM., *Kapita Selekta Pendidikan Islam dan Umum,* Jakarta: Bina Aksara, 1987.

Arifin MT., *Filsafat Pendidikan Islam,* Jakarta: Bina Aksara, 1987.

Arkoun, Mohammad, *Nalar Islami dan Nalar Modern,* Jakarta: INIS, 1994.

Arwi, Abdullah, *al Arab wa al Fikr al Tarikhi,* Beirut: Markaz al Tsaqafi al Arabi, 1973.

Azizy, A. Qodri, *Cara Kaya dan Menuai Surga,* Jakarta: Renaisan, 2005.

Azra, Azyumardi, *Pendidikan Islam; Tradisi dan Modernitas Menuju Millenium Baru,* Jakarta: logos, 1999.

Bagus, Lorens, *Kamus Filsafat,* Jakarta: Gramedia, 1996.

Bahreis, Hussein, *Ajaran-ajaran Akhlak Imam al-Ghazali,* Surabaya: al-Ikhlas, 1981.

Baidowi, "Membudayakan Perdamaian", *Buletin An-Nadhar,* Edisi 22/25 Juli 2003.

Bansley, D. Alan, *Critical Thinking Psichology,* USA: Acid-Free Recycled Paper, 1998.

Barton, Greg, *Gagasan Islam Liberal di Indonesia,* Jakarta: Pustaka Antara, 1999.

Bekker, Anton, *Metodologi Penelitian Filsafat,* Yogyakarta: Kanisius, 1990.

Bell, Daniel, *The End of Ideology,* New York: Free Press, 1960.

Bertens. K., *Filsafat Barat Abad XX Inggris-Jerman,* Jakarta: Gramedia, 1983.

Bint al-Syati', 'Aisyah 'Abd al-Rahman, *al-Maqal fi al-Insan: Dirasah Qur'aniyyah*, Mesir: Dar al-Ma'arif, 1966.

Boisard, Marcel A., *Humanisme dalam Islam*, Jakarta: Bulan Bintang, 1980.

Brubacher, John S., *Modern Philosophies of Education,* New York: McGraw Hill Inc., 1972.

Budiyanto, Ahmad, "Membangun Masyarakat Toleran", *Buletin An-Nadhar,* Edisi 27/03 Oktober 2003.

Burhani, Ahmad Najib, *Islam Dinamis: Menggugat Peran Agama, Membongkar Doktrin yang Membatu*, Jakarta: Kompas, 2001.

Capra, Fritjof, *Jaring-Jaring Kehidupan; Visi Baru Epistemologi dan Kehidupan,* Yogyakarta: Fajar Pustaka Baru, 2001.

Charon, Joel M., *Symbolic Interactionism: An Introduction, an Interpretation, an Integration,* Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall, 1998.

Collison, Dianne, *Lima Puluh Filosof Dunia yang Menggerakkan,* Jakarta: Murai Kencana, 2001.

Dahler, Franz dan Chandra, Julius, *Asal dan Tujuan Manusia: Teori Evolusi yang Menggemparkan Dunia*, Yogyakarta: Kanisius, 2000.

Daud, Wan Mohd Nor Wan, *Filsafat dan Praktek Pendidikan Islam SM. Naquib al-Attas,* Bandung: Mizan, 1998.

Dodds, John, W., “Humanism”, dalam William H. Nault, dkk. (ed.), *The World Book Encyclopedia,* Jilid XI, Chicago: World Book, 1985.

El Hady, Aminullah, “Naquib al Attas: Islamisasi Ilmu”, dalam A. Khudori Soleh (*ed.*), *Pemikiran Islam Kontemporer,* Yogyakarta: Penerbit Jendela, 2003.

Faiz, Fakhruddin, *Hermeneutika Qur'ani: Antara Teks, Konteks, dan Kontekstual,* Yogyakarta: Penerbit Qalam, 2002, Cet. II.

Fakih, Mansour, *Masyarakat Sipil untuk Transformasi Sosial; Pergolakan Ideologi LSM di Indonesia,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004.

Fanani, Ahmad Fuad, *Islam Madzhab Kritis,* Jakarta: Penerbit Kompas, 2004.

Fealy, Greg, “Wahab Chasballah: Tradisionalisme dan Perkembangan Politik NU”, dalam Greg Fealy dan Greg Barton, *Tradisionalisme Radikal: Persinggungan Nahdlatul Ulama-Negara,* Yogyakarta: LKIS, 1997.

Feldman, Melville W. & Yeatman, Rudolph H., *The World University Encyclopedia,* Jilid VI, Washington: Publishers Company, 1965.

Fiderspiel, Howar M., *Persatuan Islam, Pembaruan Islam Indonesia Abad XX,* Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 1996.

Fisher, B. Aubrey, *Teori-Teori Komunikasi,* Bandung: Remaja Rosdakarya, 1986.

Freire, Paulo, *Education for Critical Consciousness,* New York: Continum, 1981.

________, *Pedagogy of the Oppressed,* New York: Praeger, 1986.

________, *Pendidikan Kaum Tertindas,* Jakarta: LP3ES, 1985.

________, *Pendidikan yang Membebaskan*, Jakarta: Melibas, 2000.

________, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education,* South Hedly, MA: Bergin and Garvey, 1986.

Gama, Yudistira K., *Ilmu-Ilmu Sosial; Dasar-Konsep-Posisi,* Bandung: Program Pascasarjana Universitas Padjajaran, 1996, Cet. I.

Ghofur, Waryono Abdul, *Tafsir Sosial; Mendialogkan Teks dengan Konteks,* Yogyakarta: Elsaq Press, 2005.

Gusmian, *Khasanah Tafsir Indonesia dari Hermeneutika Hingga Ideologi,* Jakarta: Penerbit Teraju, 2003, Cet. I.

Hanafi, Hasan, Islam In The Modern World: *Traditions, Revolution and Culture,* Volume II, Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop, 1995.

________, "Mengkaji Tradisi untuk Transformasi dan Revolusi", *Jurnal Taswirul Afkar,* Edisi No. 10 tahun 2001.

________, *Dialog Agama dan Revolusi,* Jakarta: Pustaka Firdaus, 1991.

Harb, Ali, *Naqd al-Nass*, Beirut: Al-Markaz Al-Saqafi Al-'Arabi, 1995, Cet. II.

Harefa, Andreas, *Mengasah Paradigma Pembelajar,* Yogyakarta: Gradien, 2003.

________, *Menjadi Manusia Pembelajar; Pemberdayaan Diri, Transformasi Organisasi dan Masyarakat Melalui Pembelajaran*, Jakarta: Kompas, 2000.

Hasbullah, Moeflich (*ed.*), Gagasan dan Perdebatan Islamisasi Ilmu Pengetahuan, Jakarta: Pustaka Cidesindo, 2000.

Hassan, Kamal, *Muslim Intellectual Response to New Order Modernization in Indonesia,* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa, 1980.

Hussein, Syed Sajjad, *Krisis dalam Pendidikan Islam,* Jakarta: al Mawardi, 2000.

Ibn Manzhur, Abu al Fadhl al Din Muhammad Mukarram, *Lisan al 'Arab* Jilid V, Beirut: Dar Ahya', t.t.

________, *Lisan al-'Arab*, Jilid VII, Mesir: Dar al-Misriyyah, 1968.

Idris, Ja'far Syaikh, "al-Usus al-Falsafah lil-Mazhab al-Maddi", *al-Muslim al-Mu'asir,* No.8 Oktober-Desember 1976.

Illich, Ivan, *Bebas dari Sekolah,* Jakarta: Yayasan Obor, 1982.

________, *Pendidikan: Kegelisahan Sepanjang Zaman: Pilihan Artikel Basis*, Yogyakarta: Kanisius, 2001.

Imarah, Muhammad, *Al-Islam Huwa Al Hall; Kayfa Wa Limadza,* Kairo: Dar el Shorouk, 1996.

________, *Fundamentalisme dalam Perspektif Pemikiran Barat dan Islam,* Jakarta: Gema Insani, 1999.

Ismail (*ed.*), *Paradigma Pendidikan Islam,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001, Cet. I.

Jalal, Abdul Fatah, *Min al Ushul al Tarbawiyyah fi al Islam,* Mesir: Dar al-Kutub al-Misriyyah, 1977.

Kamal, Taufik Adnan, *Rekonstruksi Sejarah Al-Qur'an,* Yogyakarta: FKBA, 2001.

Kartono, Kartini, *Pengantar Metodologi Riset Sosial,* Bandung: Mandar Maju, 1990.

Khun, Thomas, *The Structure of Scientific Revolution,* Chicago: University of Chicago Press, 1970.

Kneller, George F., *Logic and Language of Education,* New York: John Willy and Sons Inc., 1966.

Kreamer, Joel L., *Humanism in the Renaissance of Islam: The Cultural Revival during the Buyid Age*, Leiden: E.J. Brill, 1986.

Kuhn, Thomas, *The Structure of Scientific Revolutions; Peran Paradigma dalam Revolusi Sains,* Bandung: Remaja Rosdakarya, 1989.

Kuntowijoyo, *Paradigma Islam; Interpretasi untuk Aksi,* Bandung: Mizan, 1998.

Langgulung, Hasan, *Asas-asas Pendidikan Islam,* Jakarta: Pustaka al-Husna, 1992, Cet. II.

Larrain, Gorge dan Bottomore, Tom (*ed.*), *Konsep Ideologi,* Yogyakarta: LKPSM, 1997.

Littlejohn, Stephen W., *Theories of Human Communication,* Belmont: Wadsworth, 1996.

Ma'arif, A.Syafi'i, *Pendidikan Islam di Indonesia; antara Cita dan Fakta,* Yogyakarta: Tiara Wacana, 1991.

Ma'arif, Samsul, *Revitalisasi Pendidikan Islam,* Yogyakarta: Graha Ilmu, 2007.

Ma'arif, Syafi'i, 'Rekonsiliasi Epistemologi dalam Pendidikan Islam; Sebuah Keniscayaan', dalam Moh. Shofan, *Pendidikan Berparadigma Profetik,* Yogyakarta: IrCiSoD-UMG Press, 2004.

MacIntyre, Alastair C., *Against the Self Images of the Age,* New York: Shocken Books, 1971.

Maksum, Ali dan Ruhendi, Luluk Yunan, *Paradigma Pendidikan Universal,* Yogyakarta: IRCiSoD, 2004.

Mannheim, Karl, *Ideology and Utopia,* London: Routledge & Kegan Paul, 1936.

Marimba, Ahmad D., *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam,* Bandung: Al Ma'arif, 1989.

Marx, Karl, *The German Ideology,* London: Lawrence & Wishart, 1970.

Mas'ud, Abdurrahman, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik; Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam,* Yogyakarta: Gama Media, 2002.

Mas'udi, Masdar F., "Mengenal Islam Emansipatoris", dalam *Modul Pendidikan Islam Emansipatoris,* Jakarta: JIE-P3M, 2004.

________, "Tata Niaga Tembakau Harus Mencerminkan Keadilan", *Swara*, Edisi 06/Tahun 1/Mei/2003.

________, "Wajah Islam Tekstual", *Buletin Jum'at An-Nadhar,* Edisi 08/3 Januari 2003.

________, *Eksplorasi Paradigma dan Metodologi Islam Emansipatoris,* dalam draft Laporan Hasil Kegiatan, *Workshop dan Need Assesment Jaringan Islam Emansipatoris,* Jakarta: P3M-The Ford Foundation, 2002.

________, *Fikih dan Dilema Tata Niaga Tembakau,* Draft Transkip Bahtsul Masail, Jakarta: JIE-P3M dan Ford Foundation, 2003.

________, *Fikih Perlindungan Nelayan,* Jakarta: JIE-P3M dan Ford Foundation, 2003.

Masterman, Margaret, *The Nature of Paradigm; Criticism and the Growth of Knowledge,* Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

Mastuhu, Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren; Suatu Kajian tentang Nilai dan Unsur Sistem Pendidikan Pesantren, Jakarta: INIS, 1994.

McQuail, Dennis, Teori Komunikasi Massa: Suatu Pengantar, Edisi II, Jakarta: Erlangga, 1991.

Miller, John P., *Humanizing The Class Room,* Yogyakarta: Kreasi Wacana, 2002.

Misrawi, Zuhairi, "Menggagas Islam Emansipatoris", dalam *Jurnal Edukasi,* Vol. I, Semarang, 2002.

________, "Suka Duka Buruh Migran Indonesia", *Draft Transkrip Bahtsul Masail Fikih dan Dilema Perburuhan Migran di Indonesia,* Jakarta: JIE-P3M dan Ford Foundation, 2003.

________, *Kerangka Metodologi Tafsir Emansipatoris,* Jakarta: P3M, 2002.

Muhadjir, Noeng, *Metodologi Penelitian Kualitatif,* Edisi IV, Yogyakarta: Rake Sarasin, 2000.

Muhaimin dan Mujib, Abdul, *Pemikiran Pendidikan Islam; Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalisasinya,* Bandung: Trigenda Karya, 1993.

Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam,* Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001.

_________, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam; di Sekolah, Madrasah dan Perguruan Tinggi,* Jakarta: Rajawali Press, 2005.

_________, *Wacana Pengembangan Pendidikan Islam,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003.

Muhajir, Afifudin, *Fikih dan Dilema Tata Niaga Tembakau,* Draft Transkip Bahtsul Masail, Jakarta: JIE-P3M dan Ford Foundation, 2003.

Mujib, Abdul dan Mudzakkir, Yusuf, *Ilmu Pendidikan Islam,* Jakarta: Kencana Prenada Media, 2006.

Mulyana, Deddy, *Metodologi Penelitian Kualitatif; Paradigma Baru Ilmu Komunikasi dan Ilmu Sosial Lainnya,* Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001.

Munawar-Rachman, Budhy, "Refleksi Keadilan Sosial dalam Pemikiran Keagamaan", dalam Andang L. Binawan (*ed.*), *Keadilan Sosial,* Jakarta: Kompas, 2004.

_________, *Kontekstualisasi Doktrin Islam dalam Sejarah*, Jakarta: Paramadina, 1992.

Mustaqim, Abdul, *Madzahibut Tafsir; Peta Metodologi Penafsiran al Qur'an Periode Klasik hingga Kontemporer,* Yogyakarta: Nun Pustaka, 2003, Cet. I.

Mustofa, *Paradigma Pendidikan Islam dalam Perspektif Humanisme Qur'ani,* Semarang: Puslit IAIN Walisongo, 2004.

Muthohar, Ahmad, *Ideologi Pendidikan Pesantren,* Semarang: Pustaka Rizki Putra, 2007.

Nasution, *Pengembangan Kurikulum,* Bandung: Citra Aditya Bakti, 1991.

Nata, Abuddin, *Paradigma Pendidikan Islam,* Jakarta: Grasindo, 2001.

Nizar, Samsul, *Filsafat Pendidikan Islam; Pendekatan Historis, Teoritis dan Praktis*, Jakarta: Ciputat Press, 2002.

Noer, Deliar, *Gerakan Modern Islam di Indonesia 1900-1942*, Jakarta: LP3ES, 1996.

________, *The Modernist Muslim Movement in Indonesia 1900-1942*, Singapore: Oxford University Press, 1973.

O'neil, William F., *Ideologi-Ideologi Pendidikan*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001.

Patton, Michael Quinn, *Qualitative Evaluation and Research Methods,* Newbury Park: Sage, 1990.

Priatna, Tedi, *Reaktualisasi Paradigma Pendidikan Islam,* Bandung: Pustaka Bani Quraisy, 2004.

Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Departemen Pendidikan dan Kebudayaan RI, *Kamus Besar Bahasa Indonesia,* Jakarta: Balai Pustaka, 1994, Cet. III.

P3M Jakarta, Laporan Tahunan Program, 2001-2003.

________, Modul Pendidikan Islam Emansipatoris, 2003-2006.

________, Modul Pelatihan Fiqih Tasamuh, 2005.

________, Transkrip Kegiatan Pendidikan Islam Emansipatoris, 2002-2005.

________, Transkrip Kegiatan Bahtsul Masa'il, 2001-2006.

________, Transkrip Kegiatan GAK, 2003-2005.

________, Transkrip Kegiatan Talkshow, 2002-2005.

________, Progress Report P3M, 2002-2004.

________, Transkrip Kegiatan Pelatihan SOVAT, 2005.

Qadir, Abdul, *Jejak Langkah Pembaharuan Pemikiran di Indonesia,* Bandung: Pustaka Setia, 2004.

Raharjo, Dawam, *Intelektual Inteligensia dan Perilaku Politik Bangsa; Risalah Cendekiawan Muslim,* Bandung: Mizan, 1999, Cet. IV.

Rahman, Mustafa, *Pendidikan Islam dalam Perspektif al-Qur'an,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001.

Rahman, Zaini, "Post-Tradisionalisme Islam: Epistimologi Peloncat Tangga", *Bulletin Wacana Postra,* Edisi November, 2001.

Rofi'ah, Nur, "Hermeneutika al Qur'an; Melacak Akar Problem Krusial Penafsiran" dalam *Modul Pendidikan Islam Emansipatoris,* Jakarta: JIE-P3M, 2004.

Rosyada, Dede, *Paradigma Pendidikan Demokratis,* Jakarta: Kencana, 2004.

Rosyadi, Khoiron, *Pendidikan Profetik,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004.

Saenong, Ilham B., *Hermeneutika Pembebasan; Metodologi Tafsir Al Qur'an Menurut Hasan Hanafi,* Jakarta: Teraju, 2002.

Shadily, Hasan, Echols, John M., *Kamus Inggris-Indonesia,* Jakarta: Gramedia, 1992, Cet. XX.

________, *Ensiklopedi Indonesia*, Jilid III, Jakarta: Ichtiar Baru-Van Houve, 1982.

Shihab, M.Quraish, *Wawasan al-Quran: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat*, Bandung: Mizan, 1996.

Shimogaki, Kazuo, *Kiri Islam Antara Modernisme dan Postmodernisme: Telaah Kritis Pemikiran Hassan Hanafi,* Yogyakarta: LKIS, 1997, Cet. III.

Shofan, Moh., *Pendidikan Berparadigma Profetik,* Yogyakarta: IRCiSoD, 2004.

Singarimbun, Masri, *Metode Penelitian Survei*, Jakarta: LP3ES, 1995, Cet. II.

Sobur, Alex, *Analisis Teks Media: Suatu Pengantar untuk Analisis Wacana, Analisis Semiotik dan Analisis Framing*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001.

Soleh, A. Khudori, *Pemikiran Islam Kontemporer,* Yogyakarta: Jendela, 2003.

Sudiyono (*et.al.*), *Strategi Pembelajaran Partisipatori,* Malang: UIN Malang Press, 2006.

Suriasumantri, S. Jujun, *Tradisi Baru Penelitian Agama Islam,* t.pt: Pusjarlit dengan penerbit Nuansa, t.t.

Syafi'i, M. Anwar, *Pemikiran dan Aksi Islam di Indonesia,* Jakarta: Paramadina, 1995.

Syams al-Din, Abd al Amir, *Al-Madzhab Al-Tarbawi 'Inda Ibn Jamaah,* Beirut: Dar Iqra', 1984.

Syari'ati, Ali, *Humanisme: antara Islam dan Mazhab Barat*, Bandung: Pustaka Hidayah, 1996, Cet. 2.

Tafsir, Ahmad (*et.al.*), *Cakrawala Pemikiran Pendidikan Islam,* Bandung: Mimbar Pustaka, 2004.

________, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam,* Bandung: Remaja Rosdakarya, 1992.

Thompson, John B., *Analisis Ideologi; Kritik Wacana Ideologi-Ideologi Dunia,* Yogyakarta: IRCiSoD, 2003.

Thorndike, E.L. dan Barnhart, Clarence L., *Advanceu Junior Dictionary*, New York: Doubleday and Company, Inc. 1965.

Thoyib, Ruswan (*ed.*), *Pemikiran Pendidikan Islam,* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999.

Topatimasang, Roem (*et.al.*), *Mengubah Kebijakan Publik,* Yogyakarta: Insist Press, 2005.

_________, *Pendidikan Popular Kritis,* Yogyakarta: Insist Press, 2007.

Topatimasang, Roem, *Pendidikan Popular; Membangun Kesadaran Kritis,* Yogyakarta: Insist Press, 2001.

Umar, Mustafa, 'Ziauddin Sardar; Islamisasi Peradaban' dalam A Khudhori Sholeh, *Pemikiran Islam Kontemporer,* Yogyakarta: Jendela, 2003.

Usa, Muslih (*ed.*), *Pendidikan Islam di Indonesia antara Cita dan Fakta,* Yogyakarta: PT. Tiara Wacana Yogya, 1991.

Verdiansyah, Veri, *Islam Emansipatoris; Menafsir Agama untuk Praksis Pembebasan,* Jakarta: P3M-Ford Foundation, 2004.

Watt, James H., *Research Methode for Communications Science,* Boston: Allyn & Bacon, 1995.

www. ditpertais.go.id/panduan program.

www. Islamemansipatoris.com.

www.lkis.org.

www.p3m.or.id.

Yunus, Mahmud, *Kamus Arab-Indonesia,* Jakarta: YP3A, 1973.

Zaini, Syahminan dan Muhaimin, *Belajar sebagai Sarana Pengembangan Fitrah Manusia,* Jakarta: Kalam Mulia, 1991.

Zamroni, *Pengantar Pengembangan Teori Sosial,* Yogyakarta: Tiara Wacana, 1992.

Zayd, Nasr Hamid Abu, *Tekstualitas Al-Qur'an, Kritik terhadap Ulumul Qur'an,* Yogyakarta: LKIS, 2001.

Zuhairini (*et.al.*), *Filsafat Pendidikan Islam,* Jakarta: Bumi Aksara bekerja sama dengan Direktorat Jenderal Kelembagaan Agama Islam, Departemen Agama RI, 1995, Cet. II.

_________, *Sejarah Pendidikan Islam,* Jakarta: Bumi Aksara, 1994.

[Halaman ini sengaja dikosongkan]

RIWAYAT PENULIS



Ahmad Muthohar AR., lahir di Demak, 20 Januari 1979. Riwayat pendidikan, dimulai dari SD Negeri Wonoagung II (1991); Madrasah Tsanawiyah (MTs) Fathul Huda Sidorejo Sayung Demak (1994); dan Madrasah Aliyah (MA), penulis melanjutkan kuliah di Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo Semarang (1997-2002) dan telah lulus pada Program Pascasarjana di almamater yang sama pada tahun 2008.

Semasa mahasiswa, penulis aktif di beberapa organisasi intra maupun ekstrakampus: mulai dari UKM-UKM Fakultas; Presidium Mahasiswa (Presma) Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo (tahun 2000); UKM Mu'awanah (1999); Menteri Sosial Politik BEM IAIN (2001); hingga Koperasi Mahasiswa (2001); Penulis juga pernah menjadi Ketua Umum Ikatan Mahasiswa Demak (IMADE). Dalam mengaktualisasikan gagasan politiknya di kampus, penulis mendirikan Partai Mahasiswa Demokrat (PMD) IAIN Semarang yang tetap eksis hingga sekarang. Di organisasi ekstrakampus, Penulis besar dan dibesarkan dalam lingkungan Pergerakan Mahasiswa Islam Indonesia (PMII).

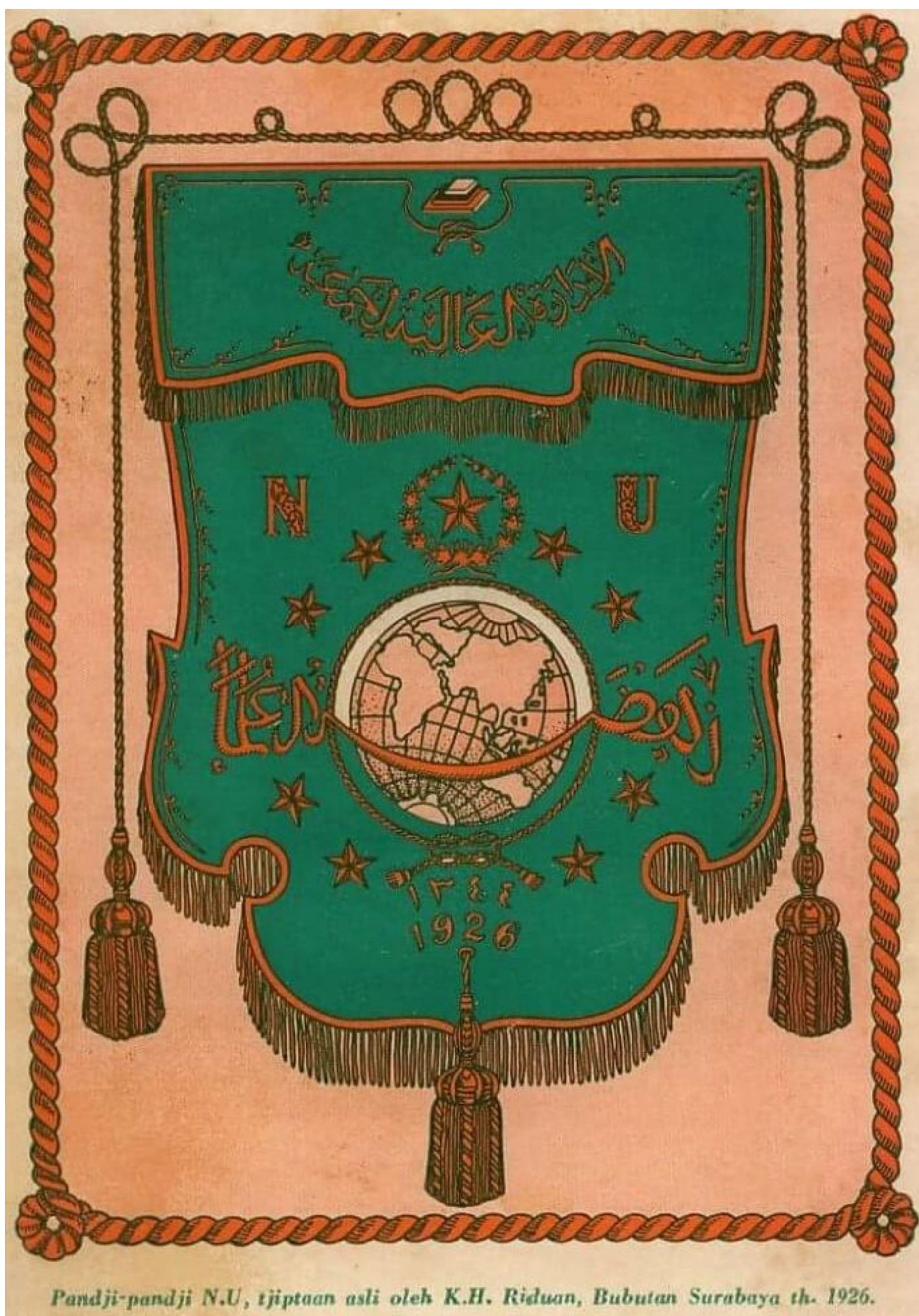
Sejak lulus dari S-1, suami dari Anni Rosydah ini, berkiprah sebagai pengajar di Universitas Wahid Hasyim (UNWAHAS) Semarang dan sejak

tahun 2003 sampai sekarang menjadi dosen pada Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FTIK) IAIN Samarinda yang saat ini telah bertransformasi menjadi UIN Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda, Kalimantan Timur. Selain menjadi Dosen Pemikiran Pendidikan Islam, karier akademiknya dibangun juga melalui Lembaga Penjaminan Mutu (LPM) IAIN Samarinda mulai sebagai Kepala Pusat Pengembangan Standar Mutu, sekretaris, hingga sebagai Ketua Lembaga Penjaminan Mutu (2014-2016).

Penulis telah menghasilkan beberapa karya buku antara lain: *Pesantren di Tengah Arus Ideologi Pendidikan* (2007); *Konstruksi Paradigma Pendidikan Islam Emansipatoris* (2010); *Islam Dayak (Dialektika Identitas Dayak Tidung di Kalimantan (2016);* dan mengeditori buku *Belajar Dari Oleh dan Untuk Madrasah (2012)*. Selain buku, terdapat beberapa karya ilmiah lainnya antara lain *Liberalisme Sistem Pendidikan Pesantren* (Jurnal Edukasi; 2002); *Modernisasi Sistem Pendidikan Pesantren* (Dinamika Ilmu: 2004); *Islam & Pendidikan Global* (Studi Islam; 2005); *Karakteristik Pesantren Kalimantan Timur* (Penelitian; 2005); *Relasi Media Massa & Politik; Studi Televisi di Indonesia* (Lentera; 2006); *Pemikiran Pendidikan Islam SM. Naquib al Attas dalam Trend Pemikiran Islam Kontemporer* (Penelitian; 2006); menjadi anggota Tim Peneliti *Integrasi Sosial Masyarakat Kalimantan Timur* (Balitbangda, 2007); *Model Kontekstualisasi Pembelajaran PAI pada SDIT di Samarinda* (Penelitian 2010); *Model Pengembangan Pendidikan Karakter* (2015); dan *Sekolah Berbasis Multikulturalisme* (2015); dan beberapa karya lainnya. Terakhir penulis juga telah menerbitkan buku *Desain Manajemen Penilaian Kinerja Guru* (2021).

Di luar kampus, penulis pernah menjadi Konsultan Program Bantuan Operasional Sekolah (BOS) di bawah naungan Kanwil Kemenag Kalimantan Timur, dan sering menjadi Instruktur Program Peningkatan Mutu Madrasah di Kalimantan Timur. Pernah menjadi *Leader Program Schools System and Quality* (SSQ). Component 3 *Australia Educational Partnership with Indonesia* (AUSAID), sebuah program pendampingan madrasah dalam meningkatkan mutu dan akreditasi di Kalimantan Timur.

Terakhir, penulis menjabat sebagai Kepala Bidang Pembinaan Ketenagaan pada Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi Kalimantan Utara (2018-2020) sebelum akhirnya kembali ke kampus sebagai dosen Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FTIK) UIN Samarinda.



Pandji-pandji N.U, tjiptaan asli oleh K.H. Riduan, Bubutan Surabaya th. 1926.

PETA PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM

Ikhtiar Memudahkan Mahasiswa dalam Kajian Pemikiran Pendidikan Islam

Selama ini banyak ditemui mahasiswa menemukan banyak kesulitan dalam mengkaji peta-peta pemikiran atau paradigma yang berkembang di tengah masyarakat. Dengan buku ini, diharapkan para mahasiswa bisa lebih mudah mengkajinya. Dengan begitu, mudah pula mengontekstualisasikannya dalam studi pendidikan Islam.

Membahas paradigma dalam pendidikan Islam merupakan hal yang sangat penting. Mengkaji pendidikan Islam tak hanya bisa dilakukan dengan melihat apa saja yang bisa ditemukan dalam penyelenggaraan pendidikan Islam, tetapi harus juga melihat dari sistem nilai yang menjadi landasannya dan bagaimana paradigmanya yang dikonstruksi dari sistem nilai tersebut.



Ahmad Muthohar, AR., lahir di Demak, 20 Januari 1979. Alumnus UIN Walisongo Semarang. Mengawali karier pertama kali sebagai dosen Universitas Wahid Hasyim (UNWAHAS) Semarang dan sejak tahun 2003 menjadi dosen pada Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FTIK) IAIN Samarinda Kalimantan Timur hingga sekarang. Selain menjadi dosen Pemikiran Pendidikan Islam, karier akademiknya dibangun juga melalui Lembaga Penjaminan Mutu (LPM) IAIN Samarinda mulai sebagai Kepala Pusat Pengembangan Standar Mutu; Sekretaris; hingga sebagai Ketua Lembaga Penjaminan Mutu (2014-2016).

Dalam kiprah publikasi ilmiah, Penulis telah menulis beberapa karya buku antara lain: *Pesantren di Tengah Arus Ideologi Pendidikan* (2007); *Konstruksi Paradigma Pendidikan Islam Emansipatoris* (2010); *Islam Dayak (Dialektika Identitas Dayak Tidung di Kalimantan)* (2016); dan mengeditori buku *Belajar Dari Oleh Dan Untuk Madrasah* (2012); dan terakhir pada tahun 2021 menerbitkan buku *Desain Manajemen Penilaian Kinerja Guru*. Selain itu juga aktif menerbitkan berbagai artikel pada beberapa jurnal ilmiah, dan media lainnya.

Di luar kampus, pernah menjadi Konsultan Program Bantuan Operasional Sekolah (BOS) Kanwil Kementerian Agama Kalimantan Timur, menjadi Instruktur Program Peningkatan Mutu Madrasah di Kalimantan Timur, menjadi *Leader* Program *Schools System and Quality* (SSQ), *Component 3 Australia Educational Patnership with Indonesia* (AUSAID). Pada 2018-2020 menjabat sebagai Kepala Bidang Pembinaan Ketenagaan pada Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi Kalimantan Utara (2018-2020) sebelum akhirnya kembali berkiprah sebagai Dosen Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FTIK) IAIN Samarinda.



PT RAJAGRAFINDO PERSADA
Jl. Raya Leuwinanggung No. 112
Kel. Leuwinanggung, Kec. Tapos, Kota Depok 16456
Telp 021-84311162
Email: rajapers@rajagrafindo.co.id
www.rajagrafindo.co.id

RAJAWALI PERS
DIVISI BUKU PERGURUAN TINGGI

